

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA 3 ALUMNOS DE 4° DE
PRIMARIA CON DIFICULTADES EN LECTOESCRITURA**

REPORTE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN:

LESLI SUGEY RODRÍGUEZ SANGABRIEL

LILIANA HERNÁNDEZ KNOTH

ASESOR:

MTRO. JOSÉ PÉREZ TORRES

MÉXICO D.F.

CIUDAD DE MÉXICO

MARZO 2018

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

A mi padre:

Papá me siento muy orgullosa de ser tu hija, eres un hombre trabajador, responsable inteligente, atento y sobre todo amoroso, simplemente eres un hombre ejemplar; gracias por estar conmigo en cada momento de mi vida, por estar cuando te necesito, por ser el abrazo, cariño, regaño y las palabras de aliento que reconfortan mi alma. Gracias por atreverte a ser mi padre, por verme siempre como un diamante, por cuidarme, guiarme y sobre todo por celebrar mis triunfos.

Por último, agradezco tu esfuerzo y dedicación por darme la oportunidad de convertirme en lo que soy; esto que hoy tienes en tus manos es el fruto de todo tu apoyo.

¡Lo hemos logrado!

A mi madre:

Tú mi guerrera invencible, te agradezco por haberme traído a mundo, por luchar y defender tu amor por mí, gracias por haberme elegido a mi sobre todas las cosas; gracias por tu apoyo incondicional, por creer en mí, gracias por exigirme cada día con la certeza de que lo puedo todo. Sin duda tengo a la mejor madre, eres mi fortaleza, mi guía, mi amor más grande, mi orgullo más inmenso y la mujer de mi vida.

A mis hermanos:

Megan y Axayacatl, mis cómplices en la vida, gracias por el tiempo, cariño, juegos, experiencias y decisiones que hemos compartido, gracias por la fuerza y energía que le brindan a mis días.

A mi tía Yeni.

Una mujer autentica, comprensible, confiable, inteligente y capaz, a quien agradezco por su apoyo, consejos y conocimientos compartidos y sobre todo la confianza que ha tenido en mí, para alcanzar esta meta.

A mi amiga y compañera de tesis Liliana

Gracias por cada momento y experiencia vivida y sobre todo te agradezco por no rendirte.

Lesli

A mi madre

Por siempre entregar todo dentro de sus posibilidades para que nunca tuviera ninguna carencia, por su amor y apoyo incondicional en todo momento para concluir esta etapa de vida. Por ser mi pilar de vida y nunca desampararme ante las adversidades que se presentaban día a día. Gracias por ser mi mejor guía y formar lo que soy ahora, por confiar en mí y principalmente por darme la oportunidad de conocer a una mujer completamente perfecta para mí.

A mi hermana

Por su apoyo incondicional, por darme ánimos para no sentirme derrotada, gracias por la dicha de ser tía de una niña hermosa que amé desde saber de su existencia.

A mi abuelo

Por nunca dejarnos solas y siempre contar con su apoyo cuando más lo necesitábamos.

A Guadalupe y Fernanda

Me siento afortunada por haberlas tenido en mi camino, gracias a ustedes le encontré más sentido a la vida, hasta que el destino nos permitió estar juntas me demostraron ser unos seres humanos increíblemente valiosos de los cuales me siento dichosa de poder decir que somos "familia" gracias por ser parte de mi felicidad.

A mi amiga y compañera de tesis

Por siempre brindarme darme su apoyo, conocimientos y compromiso en nuestra vida universitaria, por no darse por vencida a pesar de todas las altas y bajas que cada una tenía.

Liliana

Agradecemos especialmente al Profesor José Pérez Torres,

Por su disposición, compromiso y tiempo destinados para la realización de este proyecto, porque siempre estuvo dispuesto a guiarnos y resolver nuestras dudas; gracias por confiar en nosotras y acercarnos a culminar esta meta.

A la Universidad Pedagógica Nacional

Por darnos la oportunidad de crecer profesionalmente, y dotarnos de las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de la vida, gracias por permitirnos conocer a profesores y amigos extraordinarios.

Lesli y Liliana

Resumen

El trabajo se realizó en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) dentro de una escuela primaria de jornada ampliada la cual se encuentra ubicada al Sur de la Ciudad de México, en él se describe a tres alumnos de cuarto grado de primaria, que presentan dificultades en los procesos de lectura (omisión, sustitución y traslación) y escritura (sustitución por sonido semejante, sustitución por orientación simétrica, traslación, rotación, mezclas, adición, Separacion-hipersegmentación y contaminación-hipo segmentación); teniendo como consecuencia rezago educativo de acuerdo con la UDEEI, por este motivo se lleva a cabo una intervención psicopedagógica con el objetivo de contribuir los procesos de lectura y escritura, para ello fue necesario aplicar un instrumento que permitiera conocer la situación inicial de los alumnos, se revisó y analizó el contexto familiar y escolar a través de expedientes y entrevistas elaboradas por la UDEEI. A partir de la información recabada se efectuó la intervención psicopedagógica que consta de 14 sesiones, al término de esta se realizó la aplicación de un instrumento de evaluación que permitiera conocer los avances, logros y limitaciones de los alumnos al finalizar la intervención psicopedagógica. Para finalizar se brindaron algunas sugerencias con el propósito de seguir mejorando los procesos de lectura y escritura de los alumnos.

El desarrollo de este trabajo permitió consolidar los conocimientos adquiridos durante nuestra formación, así mismo fue posible obtener una visión sobre el campo laboral del psicólogo educativo y adquirimos aprendizajes que posteriormente permitirán nuestro desarrollo profesional.

ÍNDICE

Introducción.....	3
CAPÍTULO I	
MARCO REFERENCIAL	
1.1. Lengua.....	7
1.2 Alfabetización.	8
1.3 Lenguaje oral y escrito.....	10
1.4 Lectura.....	12
1.5 Escritura.	13
1.6 Importancia del proceso de lectura y el proceso de escritura.....	17
1.7 Proceso de adquisición de la lectura y la escritura.....	18
1.8 Comprensión lectora.	25
1.9 Dificultades de aprendizaje de los procesos de lectoescritura.....	27
1.10 Escenario de prácticas.	42
1.11 Educación inclusiva.	48
1.12 Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).....	53
1.13 Planes y programas de educación básica.	57
1.14 Programa de estudios 2011 de 4º de primaria.	58
CAPÍTULO II	
PROCEDIMIENTO	
2.1 Participantes.	65
2.2 Escenario.	72
2.3 Desarrollo de la intervención psicopedagógica.	73
2.4 Detección de necesidades.	75
2.5. Diseño y aplicación del programa de intervención en educación básica primaria	91
2.6 Objetivo general.	93
2.7 Estructura del programa de intervención psicopedagógica.	93
2.8 Actividades realizadas.....	95
2.9 Evaluación final.....	115

2.10 Análisis de los resultados obtenidos por el programa de intervención.....	117
CAPITULO III	
CONCLUSIONES.....	131
CAPITULO IV	
SUGERENCIAS.....	137
REFERENCIAS.....	139
ANEXOS.....	144

Introducción

El lenguaje sirve al ser humano en un primer momento como medio de comunicación y posteriormente como un medio para adquirir conocimiento, por lo que el lenguaje posibilita la construcción del pensamiento y su estructuración, de manera que dominarlo es fundamental para construir el aprendizaje.

La lectura y la escritura son procesos por los cuáles el ser humano crea sentido y significado de todo lo que le rodea, al mismo tiempo que le permite interactuar y ser miembro activo dentro de una sociedad, que, le posibilita crear procesos de comunicación para recibir o dar información.

Por lo cual, es importante destacar que los programas de español a nivel primaria tienen la finalidad de propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, de modo que aprendan a utilizar el lenguaje oral y escrito para comunicarse eficazmente en diversas situaciones, académicas y sociales.

Sin embargo, en la actualidad una de las principales barreras a las que se enfrentan los niños y niñas de educación básica en educación regular es aprender a leer y escribir de la forma adecuada según el grado o nivel escolar, por lo que se hace necesario implementar diversas estrategias que permitan superar estos problemas evitando el rezago educativo de los mismos.

Para desarrollar dichas estrategias, se debe tener presente que dentro del aula existe una gran diversidad de alumnos, cada uno posee su propio ritmo y estilo de aprendizaje, por lo cual es necesario diversificar los métodos de enseñanza para que los alumnos alcancen los objetivos planteados y puedan acceder satisfactoriamente al aprendizaje de la lectoescritura.

El presente trabajo es un informe que da cuenta de lo realizado como practicantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) dentro de una institución educativa donde se realizaron funciones propias del psicólogo educativo como parte de nuestra formación profesional. Entre éstas se encuentran la construcción de material didáctico para uso en el proceso de aprendizaje de los alumnos, la formación académica del alumno y las aportaciones que se hacen en el ámbito familiar y al mismo tiempo se muestran las habilidades que se han adquirido durante la formación académica, las cuales permitieron atender e intervenir en las problemáticas educativas de un contexto real.

Tomando como base lo antes mencionado, el presente trabajo tiene como objetivo diseñar, aplicar y evaluar un programa de apoyo para disminuir las dificultades en los procesos de lectura y escritura, elaborado a partir de las necesidades que se detectaron en niños de cuarto grado de primaria pertenecientes a la estadística de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) ubicada al sur de la Ciudad de México en la Delegación Coyoacán.

Para la implementación del programa de intervención a niños que presentan barreras en el proceso de lectoescritura, se tomaron en cuenta diversos autores como Vigotsky abordando su teoría sociocultural a partir del enfoque constructivista, ya que, el sujeto construye su aprendizaje a partir de la interacción con el medio y no solo la relación con el objeto, como lo aborda la teoría psicogenética; también se utilizaron las aportaciones de Silvia Defior (1996) y Valmaseda (1990) sobre de las dificultades que puede presentar un sujeto en los procesos de lectura, escritura y comprensión lectora, asimismo, aportaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky respecto a los niveles y proceso de adquisición de la lectura y escritura.

Este programa de intervención está dirigido a 3 alumnos con un promedio de 8.6 años de edad, que se encuentran cursando el 4º año de primaria, en una escuela de jornada ampliada, los cuales fueron identificados en la estadística de la UDEEI con Barreras para el Aprendizaje y la Participación, por lo cual son alumnos en situación educativa de mayor riesgo; las actividades diseñadas en el programa de intervención para estos alumnos, están dirigidas a disminuir algunos de los tipos de errores que con frecuencia se presentan en la lectura y escritura como fueron omisiones, sustituciones, traslaciones entre otros (Allende, 1994).

Las actividades se desarrollan a partir de dos ejes, el comprensivo y el productivo en donde intervienen actividades de fluidez lectora, comprensión lectora, escritura mecánica y escritura espontánea. Estas actividades se llevaron a cabo en 14 sesiones, con una duración de aproximadamente 50 minutos.

A lo largo de la intervención se llevaron a cabo diferentes actividades con el fin de aminorar algunas de las barreras que presentan los alumnos y para conocer los logros alcanzados, se llevó a cabo una evaluación final.

En la evaluación final se observaron algunas mejoras considerables en las habilidades de escritura mecánica, espontánea y fluidez lectora ya que logran superar el nivel inicial de lectura y escritura, sin embargo, el proceso de comprensión lectora se ve aún limitada ya que los alumnos se concentran más por llevar a cabo una adecuada decodificación de los símbolos más que de la comprensión del texto.

Para abordar esta intervención psicopedagógica el presente trabajo está organizado en 4 capítulos en el primero de ellos se menciona la conceptualización y los referentes teóricos con los cuales se contextualiza la intervención llevada a cabo, se abordan temas relacionados con lectura, escritura, dificultades del proceso de lectura y del proceso de escritura, educación inclusiva, asimismo, se describe los lineamientos de la Unidad de Educación

Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) institución en que se realizaron las prácticas profesionales, Planes y programas de educación básica bajo los que se realizó la intervención psicopedagógica.

El segundo capítulo se divide en tres fases, en la primera fase se presenta a los participantes y el escenario en que se llevó a cabo la intervención psicopedagógica; la segunda fase fue dividida para su comprensión en tres momentos, en el primer momento se presenta la evaluación inicial la cual permitió determinar los conocimientos de los alumnos y como consecuencia, conocer los factores involucrados en dichos conocimientos a cubrir. En un segundo momento se realizó una descripción de cómo se utilizó la información recabada en la evaluación inicial para diseñar y aplicar la intervención psicopedagógica; y en el tercer momento se describe la aplicación de la evaluación final y los resultados obtenidos.

Por último, en la tercera fase se realizó un análisis de los resultados obtenidos a partir de la evaluación final.

En el capítulo 3 se presentan las conclusiones de la intervención realizada con los alumnos. En este capítulo se expresan los alcances y limitaciones obtenidos a partir del programa de intervención.

Finalmente, se presenta un apartado de sugerencias con el propósito de seguir mejorando los procesos de lectura y escritura de los alumnos.

Capítulo I

Marco referencial

1.1. Lengua.

La lengua es la representación convencional de la realidad a través de signos elaborados por la sociedad, cuya función simbólica consiste en hallar a un objeto su representación y a esta representación su respectivo signo (Johnson y Stuart, citado por Espinosa, 2004).

Es importante mencionar que lengua no es sinónimo de lenguaje, ya que lengua es el modo de expresión de una comunidad (inglés, español, francés.) y el lenguaje es todo el conjunto de signos y palabras que conforman una lengua.

Bourdieu (citado por Corrales,2003) menciona que “En el proceso que conduce a la elaboración, legitimación e imposición de la lengua oficial, el sistema escolar cumple una función determinante: fabricar las similitudes de donde se deriva esa comunidad de conciencia que constituye el cimiento de la nación”. (p.239).

Al enseñar a los niños la misma lengua, se les induce de manera natural a ver y sentir las cosas de la misma manera y se trabaja implícitamente en la edificación de la conciencia común de nación.

Por su parte, el lenguaje es el vínculo por el cual el ser humano transmite el pensamiento y el medio por el cual le permite satisfacer la necesidad de comunicarse con los demás. El proceso de comunicación es una de las actividades que más influye en el comportamiento humano (Díaz, 2000).

Para llevar a cabo el proceso de comunicación es necesario que el conjunto de personas que se encuentran dentro de una comunidad comparta la misma lengua y lenguaje, por lo cual, es indispensable llevar a cabo un proceso de alfabetización.

1.2 Alfabetización.

El término “alfabetización significa la capacidad del individuo para leer, escribir y hablar, y para calcular y resolver problemas en niveles de competencias necesarios para funcionar en el trabajo y la sociedad, para alcanzar metas personales, y para desarrollar el conocimiento y potencial propios” (National Literacy 1991, citado en Bawden, 2002)

De acuerdo con Bruning, Schraw, Norby y Ronnin (2005) la alfabetización está relacionada con el uso que tienen los niños del lenguaje, en todos los contextos en donde se desenvuelven diariamente, lo cual requiere que los alumnos sean conscientes del uso de su propia lengua y del lenguaje en general.

Por su parte el SEP (2011a) menciona que, la alfabetización es una de las preocupaciones centrales en educación primaria, ya que para aprender a leer y escribir no existe una edad ideal puesto que leer y escribir son esencialmente dos procesos cognitivos que se desarrolla a lo largo de la vida, por lo que no depende de alcanzar cierta madurez o adquirir algunas habilidades motoras; más bien el reto está asociado al hecho de que los alumnos cuenten con las posibilidades de acceso y contacto al mundo de la lengua escrita y se apropien de este sistema, el cual les permitirá representar al mundo mediante signos, concepción que difiere del simple trazado de letras y su vinculación sonora, obteniendo así que los alumnos incrementen su conocimiento del lenguaje al mismo tiempo que reflexionan sobre el sistema de escritura por lo que no es necesario esperar a que comprendan el principio alfabético para que comiencen a escribir textos propios.

De acuerdo con Torres, la alfabetización no tiene una edad o lugar fijo para desarrollarla, es decir, se adquiere dentro o fuera del sistema escolar, y a lo largo de toda la vida. No solo es una herramienta indispensable para la educación y el aprendizaje permanente, sino también es un requisito esencial para la ciudadanía y el desarrollo humano y social (Infante y Letelier, 2013).

Tradicionalmente, se ha pensado que los alumnos pueden alfabetizarse hasta que la escuela les proporciona información puntual y descontextualizada sobre la correspondencia grafofonética de las letras, sin embargo, desde la perspectiva constructivista la alfabetización se entiende como el proceso de aprendizaje y desarrollo que comienza antes de la escolaridad formal y prosigue durante toda la vida dentro de un continuo (Sole y Teberosky, 1990).

Es importante tener en cuenta que leer y escribir transforman la mente, de modo que se encuentran indisolublemente unidas no sólo a comunicar ya que estos dos procesos permiten compartir los pensamientos de los otros, así como comunicar los nuestros a los demás, sino sobre todo a pensar y aprender.

Díaz (2000) comparte la idea de que las instituciones escolares se han planteado como objetivo fundamental alfabetizar a los alumnos, comenzando el proceso de la enseñanza de lectura y escritura desde los primeros grados. Desarrollando así las competencias básicas de la comunicación en los alumnos, y el dominio de las cuatro áreas del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir. Dentro del ámbito educativo estas cuatro áreas son necesarias para que el alumno pueda apropiarse de nuevas herramientas de representación y así construir y producir nuevos conocimientos.

Morrow (citado en Rugerio, 2015) plantea que la alfabetización no se restringe a las habilidades de lectura y escritura, sino que involucra también todas las habilidades de

comunicación oral. El desarrollo de habilidades lingüísticas orales enriquece y fortalece a las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y viceversa

1.3 Lenguaje oral y escrito.

El uso del lenguaje se ha señalado como eje fundamental del instrumento de la comunicación social dentro del grupo al que se pertenezca, dependiendo del tipo de ideología de cada tipo social. Al mismo tiempo es fundamental en el proceso escolar, por lo general, se supone que es el uso de la lengua escrita lo que constituye la “habilidad” imprescindible para el aprendizaje escolar, de hecho, en el proceso predomina el lenguaje oral, la interacción verbal entre maestros y alumnos; que a su vez repercute en la sociedad misma. El lenguaje oral que conduce a la comunicación es una actividad que todo ser humano realiza a partir de los primeros años de su vida. Por lo tanto, la enseñanza escolar es apoyada en este hecho.

El lenguaje escrito es una forma directa de comunicación, dado que fija el mensaje en ausencia de los posibles lectores. Supone además una organización diferente, en la medida en que se carece del contexto situacional propio de la lengua hablada, sin embargo, la base de la escritura es la lengua hablada y una adecuada ejercitación de la comunicación oral propicia el aprendizaje de la escritura (Sanchez,1974).

De acuerdo con Burgess&Lonigan, (citado en Rugerio, 2015) las diferencias individuales en las habilidades del lenguaje oral se relacionan con diferencias posteriores en la lectura, es decir, los alumnos que cuentan con un vocabulario amplio y un buen entendimiento del lenguaje hablado aprenden a leer en menos tiempo; ello se relaciona con el hecho de que podrán reconocer con mayor facilidad aquellas palabras escritas cuyo significado ya conocen por su uso en el lenguaje oral.

De igual forma, cuando los niños estructuran correctamente el lenguaje oral, esto les servirá para reconocer la estructura del lenguaje escrito durante su desarrollo de habilidades lectoras, logrando mayor comprensión de textos e historias narrativas.

De acuerdo con Harris y Coltheart (citado por Defior, 1996) el desarrollo del lenguaje, en su conjunto, abarca aspectos comprensivos y productivos en donde la vertiente comprensiva se refiere a la comprensión que se tiene del lenguaje oral, en donde el sujeto es capaz de comprender lo que un hablante le trasmite o escucha, y el escrito en donde el sujeto es capaz de comprender los mensajes en letra impresa o lectura. La vertiente productiva se refiere a la capacidad que tiene el sujeto para expresar sus ideas ya sea de forma oral o escrita.

Asimismo, plantea que la facultad del lenguaje no funciona de modo global, no es una cuestión de todo o nada, ya que unas habilidades pueden estar operando de un modo adecuado y otras ser altamente ineficientes, como es el caso de la dislexia, donde el sujeto tiene un adecuado desarrollo del lenguaje oral, pero presenta dificultades en el lenguaje escrito.

Harste y Burke (1982) y Bruning et al. (2005), concuerdan en que, el principal objetivo del lenguaje es la comunicación; en el que la búsqueda de significado es un aspecto muy importante, mencionar que el lenguaje es funcional, y permite significar algo o compartir significados. Todo lo que sabemos, desde un saludo, aspectos de la cultura, conocimientos propios de algún tema, entre otras cosas, siempre son transmitidos a través del lenguaje.

En un texto publicado en 1991, Vygotsky calificó la adquisición del lenguaje como:

La piedra angular del desarrollo cognoscitivo del niño, ya que la lectura y la escritura son procesos cognitivos que permiten crear los textos para responder a necesidades que ya existen así la lectura y la escritura asigna un significado a

los símbolos escritos y en la interpretación del significado del texto para dar comprensión y aprendizaje a través de la lectura y la escritura; de ahí que si se quiere formar lectores comprensivos y críticos, ciudadanos hábiles en el manejo de la información escrita es importante que el aprendizaje de la lectoescritura se consiga con que la capacidad reflexiva del niño esté al servicio de lo que su mano realiza, de esta manera recobra valor y la funcionalidad de leer y escribir (citado en Valverde, 2014,p.80)

De acuerdo con Bruning et al., (2005) el lenguaje tiene tres niveles estructurales muy importantes:

1. Las palabras, unidad básica del lenguaje; en donde incluye su sonido y cómo éste se convierte en la palabra.
2. La sintaxis, que es la combinación de las palabras en frases, oraciones, etc.
3. El discurso, que es la creación y organización correcta de las palabras para formar frases u oraciones que a su vez puedan formar párrafos, conversaciones, entre otros.

1.4 Lectura.

Leer es comprender y recrear significados de un código escrito, incluye la comprensión relacionada con conocimientos anteriores, análisis, razonamiento lógico, juicios sobre lo leído y un cambio positivo en el interés por la lectura recreativa e informativa, así como en los valores y actitudes personales Braslavsky& Fernández (citados en Espinosa, 2004).

Por otra parte, Ferreiro (citada en Valverde, 2014) y Bruning, et al. (2005) mencionan que la lectura es toda aquella actividad basada en el lenguaje que incluye la construcción de

significados a partir de un texto, asimismo Ferreiro (2000) menciona que la lectura no es un simple proceso de decodificación sino implica una reconstrucción de esquemas.

En ese mismo sentido Goodman (1989) afirma que la lectura es, un proceso dinámico muy activo, en el cual los lectores utilizan todos sus esquemas cuando tratan de comprender y dar sentido y significado a lo que están leyendo.

La lectura se convierte entonces en un instrumento para obtener conocimientos, que le permite al niño participar en la experiencia con otros, para cuestionar las perspectivas y afirmaciones de otros (Goodman,k. y Goodman,Y.,1989).

Aprender a leer es un proceso de construcción de significados a partir del texto, el cual se logra a través de la interacción entre los elementos del texto y los conocimientos del lector (Valverde, 2014). De la misma manera menciona que la lectura permite transportar la información adquirida en el medio, por lo que, se convierte en una herramienta de aprendizaje; brindando la posibilidad de difundir nuevos mensajes de lo que se está leyendo, creando procesos de comunicación ya sea de manera oral o escrita.

1.5 Escritura.

Ferreiro (2000) menciona que “Escribir es construir una representación según una serie de reglas socialmente codificadas; leer es reconstruir una realidad lingüística a partir de la interpretación de los elementos provistos por la representación” (p.34).

Asimismo,Braslavsky y Fernández (citado en Espinosa ,2004) menciona que escribir es producir significados representados mediante un código gráfico; es expresar significados para comunicarse con un interlocutor no presente.

Asimismo, que, la naturaleza y creación de la escritura surgen en función del intercambio social, ya que, este genera representaciones compartidas. Además de que es un sistema representativo de la lengua, en el cual, el individuo debe de tomar en cuenta sus elementos, propiedades y relaciones (Ferreiro,2000).

De acuerdo con Ferreiro y Gómez (1982) existen los siguientes niveles de conceptualización de la escritura:

1. Nivel presilábico:

En donde las escrituras son ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre grafías y sonidos. No presentan ningún tipo de correspondencia sonora, incluye cuatro subcategorías:

a) Grafismos primitivos, escrituras unigráficas o sin control de cantidad: Grafías que solo se constituyen de un solo elemento y aquellas en que no hay más límite que el de las condiciones materiales para controlar la cantidad de sus elementos.

b) Escrituras fijas: Se utilizan grafías convencionales y se controla la cantidad de esas grafías. Todo se escribe de la misma manera.

c) Escrituras diferenciadas, las producciones de los niños representan diferentes significados, mediante diferencias objetivas en la escritura.

d) Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial, la letra con que se inicia cada palabra que corresponde al valor sonoro de una de las grafías de la primera sílaba de la palabra.

De acuerdo con este nivel Ferreiro y Teberosky (1979), mencionan que el niño aún carece de grafismo, realizando así diversas combinaciones para lograr un significado de lo que escribe (imita el grafismo), es por eso que, el propio autor es el único que puede leer y dar significado a lo que escribe. Por ejemplo “MRa” por “Marcela”

En el Aprendizaje de los procesos de lectura y escritura(Romero, s.f.) en este nivel el niño descubre la diferencia entre el dibujo y la escritura. Escriben con la utilización de garabatos y letras yuxtapuestas.

Flores y Segura (2008), añaden un nivel previo al presilábico, el nivel concreto, en el cual el niño no ha comprendido el carácter simbólico de la escritura y aún no diferencia el dibujo de la escritura.

2. Nivel silábico:

Se intenta una correspondencia entre grafías y sílabas, asimismo, Romero(s.f.) el aprendizaje de la lecto-escritura, menciona que, en este nivel se fortalece la “conciencia fonológica” del niño, empieza a asociar el sonido y la grafía; Crea hipótesis silábicas, la cual, intenta encontrar la relación entre el todo (cadena escrita) y las partes que la constituyen (letras). Al buscar y encontrar esta relación, divide las palabras en sílabas y cada letra escrita vale por una sílaba, por ejemplo, T= Ta; Z= za (Ferreiro y Teberosky, 1979).

De acuerdo con Salvador y Gutiérrez (2005) la conciencia fonológica es la capacidad para reflexionar explícitamente sobre la estructura fonética de las palabras, en este análisis se pueden señalar dos operaciones, la primera es diferenciar los elementos constituyentes de una palabra(fonema y sílaba); por ejemplo, en la palabra “mesa”, separar las sílabas me / sa y los fonemas (m/e/s/a);la segunda es, diferenciar los fonemas por sus rasgos fonológicos, por ejemplo, diferenciar el fonema que representan los grafemas j (sordo) y (sonoro) de la palabra y ver diferencia los fonemas que por sus rasgos fonológicos diferencia los fonemas que representan los grafemas.

3. Nivel silábico- alfabético:

Existen dos formas de corresponder sonidos y grafías; silábica o alfabética. Algunas letras poseen un valor silábico sonoro y otras no, por ejemplo, re c ta= re, ce, ta, (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En el Aprendizaje de la lectura y la escritura (Romero, s.f.) menciona que, el niño escribe algunas partes de la palabra según el nivel silábico; y otros de acuerdo con el alfabético, es decir que, algunas grafías representan sílabas y otras ya fonemas. En ocasiones representan las consonantes con cualquier grafía, o las vocales ya con su grafía correspondiente.

4. Nivel alfabético:

Existe una correspondencia entre fonemas y grafías. Como lector, es más fácil comprender lo que escribe, y ya hace uso de las grafías comunes. Cada letra tiene ya un valor sonoro, ahora enfrentará problemas de tipo ortográfico (Ferreiro y Teberosky, 1979).

La labor del docente dentro del proceso de un nivel a otro es propiciar actividades que favorezcan el avance de los estudiantes a un nivel superior, tomando en cuenta los ritmos y estilos de aprendizajes de cada estudiante. Esto quiere decir que no existe un método general para la adquisición de conocimientos (Flores y Segura, 2008).

El único objetivo en común de cualquier método es, reducir los errores que suelen aparecer en los procesos la lectura y la escritura, dando como consecuencia que se pierda el verdadero significado de dichas palabras o frases que el alumno lee o escribe, y como resultado la incoherencia entre grafemas y fonemas (Pascual y Carril, 2017).

Los errores más comunes en la lectura y la escritura suelen ser (Pascual y carril, 2017):

- Omisión: Ignorar una o más letras, sílabas o palabras, ya sea como grafema o fonema. “Blanca por banca”).

- Sustitución por sonido semejante: Modificación de una grafía o fonema por confusión de los sonidos. “d por t”.
- Sustitución por orientación simétrica: Cambio de la letra por similitud de la forma gráfica “b por d”.
- Rotación: Cuando a la letra se les da un giro y se convierten en otra estructura “dedo por depo”.
- Mezcla: Combinar grafemas y fonemas sin ningún sentido. “el volcán por evoca”
- Agregados: Cuando el alumno añade letras, fonemas, o sílabas de forma inadecuada “ir por iré”.
- Separación por hipersegmentación: Desconoce el final de una palabra, separando incorrectamente, creando palabras con o sin significado “mañana por maña na”.
- Contaminación por hiposegmentación: Unión incorrecta de las palabras en una frase u oración. “la ventana por laven tana- laventana”.
- Traslación: Cambio de lugar de los grafemas o fonemas “blanco por balnco”.
- Ausencia de pausas ante los signos de puntuación, dando como consecuencia, dificultad para comprender el sentido y significado de los textos.

Por consiguiente, la adquisición de la lectura y la escritura son experiencias que marcan la vida del niño; por eso la importancia de que pueda acceder a ellas, son procesos que se llevan a cabo a través de la interacción con el medio.

1.6 Importancia del proceso de lectura y el proceso de escritura.

Uno de los aprendizajes más importantes, elementales y significativos que todo alumno debe tener, es, la lectura y escritura, ya que, son necesarias para cualquier proceso de comunicación e interacción escrita con las demás personas. La adquisición de la lectura y la escritura son aprendizajes que marcarán la vida del niño, tanto positiva como negativamente

en caso de que estos aprendizajes se vean mermados o en desventaja a comparación de lo que se desea de acuerdo con su edad.

Bruning et, al. (2005) mencionan que: “sin la habilidad de leer, la probabilidad de éxito de un niño en cualquier contenido curricular se reduce sustancialmente” (p.278).

Es importante mencionar que el uso de estas habilidades, no se reduce sólo al contexto educativo, ya que son necesarias para que el sujeto pueda llevar a cabo cualquier actividad durante toda su vida, es decir, la importancia de la lectura y la escritura va más allá de todo lo que implica su aprendizaje en la escuela.

Los procesos de lectura y escritura son una práctica cultural, en la cual la persona produce y comprende la lengua escrita, e incluye la participación de aspectos culturales y cognitivos en donde la lectoescritura sirve como un vínculo entre cultura y conocimiento (Anderson y Teale, 1982).

1.7 Proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

Goodman (1989) menciona que, en su mayoría los niños que provienen de un medio urbano inician un proceso de aprendizaje de lectura y escritura antes de asistir a la escuela, debido que, se encuentran rodeados de signos escritos en su día a día, por ejemplo, juguetes, medios de comunicación, prendas de vestir, anuncios publicitarios, medios de transporte, con los cuales interactúan antes de recibir una educación formal. Así mismo, señalan que los niños comienzan a construir de manera espontánea procesos complejos de conocimiento, como es el caso de la escritura.

Igualmente Tobar (citada por Valverde, 2014) menciona que, los aprendizajes no pueden ser ajenos ni aislados de la realidad del niño, es decir, deben de satisfacer las necesidades, intereses e inquietudes de los alumnos; para que los conocimientos tengan un sentido y significado para él.

De esta manera Defior (1996) menciona que, el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura y de la escritura, deben ir siempre a la par, ya que, una se complementa de la otra, si no existe un escrito no se puede crear la lectura, o si no existe la capacidad de leer, los escritos no tendrían ninguna finalidad.

De igual manera, la autora afirma que, tanto en la lectura como en la escritura se deben distinguir los mecanismos de comprensión lingüística general de los mecanismos específicos que sirven para la codificación y decodificación de las palabras.

- Mecanismos específicos: relativos a la identificación de las palabras escritas
- Mecanismos de comprensión no específicos (generales): relativo a un buen dominio del lenguaje oral.

La autora menciona que el aprendizaje de la lectura y la escritura se conciben como un proceso interactivo de construcción de conocimiento; la lectura se da entre la información del texto, misma que en una primera aproximación es de tipo visual, por lo tanto, implica al sistema perceptivo visual, y una serie de procesos que lleva a cabo el lector para desentrañar el mensaje escrito o para producirlos en el caso de la escritura.

La autora describe los procesos de adquisición del lenguaje escrito de la siguiente manera:

-Proceso constructivo: Es un proceso paulatino en donde los sujetos deben comprender que no representa aprender un mero sistema de codificación (escritura) o de decodificación (lectura) mediante los que se transcriben las correspondencias entre fonemas y grafemas, sino que, implica una elaboración de interpretación, una reconstrucción por parte del sujeto (Ferreiro y Teberosky, citadas por Defior,1996).

Este proceso es todo lo contrario a las posturas conductistas las cuales conciben a la lectura como un proceso de reconocimiento de letras que se combinan para formar palabras y éstas en frases, lo cual era suficiente para leer un texto correctamente; de igual forma con la

escritura, lo importante era el producto final sin tomar en cuenta los procesos por lo que el niño había pasado o desarrollado para llegar ahí.

Por otra parte, la psicología cognitiva, aunque no se niega a los procesos de bajo nivel, subraya los procesos de interacción entre el sujeto y las demandas de la tarea, entre lo interno y lo externo, resaltando el papel de los procesos psicolingüísticos en la ejecución de estas tareas.

-Proceso activo: Todos los grandes psicólogos del desarrollo y de aprendizaje como Ausubel, Bruner, Piaget o Vygotsky han puesto en relieve la absoluta necesidad en cualquier proceso de aprendizaje, la implicación activa del sujeto que aprende en la tarea, es decir que el sujeto trabaje, elabore, cuestione y transforme la información, mayor será su comprensión, aprendizaje y calidad de los resultados finales. El nivel de actividad será determinado por el tipo, dificultad y propósito de la tarea.

-Proceso estratégico: Para ser un buen lector o escritor no solo es necesario ser activo en la construcción, sino también se requiere ser competente desde el punto de vista de las estrategias que se ajusten a la demanda de la tarea y de las situaciones que se les plantean.

Por ejemplo, cómo explorar el contenido antes de leer el texto, hacer predicciones, volver hacia atrás en caso de incomprensión, generar auto preguntas sobre el texto, parafrasear la información, distinguir las ideas primarias de las secundarias, ya que de acuerdo con la autora estas son algunas de las características de los lectores expertos. Por otra parte, la escritura implica poner en marcha estrategias de planificación, de generación, de organización de las ideas, de revisión del texto ya elaborado.

Dichas estrategias requieren ser enseñadas de manera explícita y al ritmo de cada estudiante; los niños que se encuentran en situación de mayor riesgo necesitan ser apoyados para que se den cuenta de su importancia y puedan adquirirlas mediante una práctica guiada.

-Proceso afectivo: Los factores afectivo- motivacionales influyen altamente en los logros de los alumnos ya que es importante considerar y tomar en cuenta que no para todos los niños el primer contacto es positivo, sino que algunos han experimentado frustración y fracaso, por lo cual se hace imprescindible que cualquier programa de intervención tanto para los niños con un desarrollo normal como para los que experimentan dificultades, incorporen la dimensión afectiva y motivadora, esto como una estrategia a partir de la búsqueda de materiales que interesen a los niños con el fin de que la experiencia el proceso de lectoescritura sea gratificante.

Para Bruning et, al. (2005) existen tres factores cognitivos de las que depende el éxito de los niños en la lectura:

-Conocimiento de las palabras: Existe una búsqueda de significado, el cual, es un proceso de comprensión.

-Capacidad de la memoria de trabajo y largo plazo: La lectura es un acto de memoria, y se busca relacionar todos los elementos que están inmersos en un texto.

-Atención: Se necesita de la atención, para poder encontrar los elementos relevantes del texto.

Por otra parte, Cuetos (citado por Defior, 1996) agrupa los niveles de procesamiento de la lectura y la escritura en tres categorías:

Nivel léxico: Hace referencia al conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento que posee el sujeto sobre las palabras.

Nivel sintáctico: Se refiere a la habilidad para comprender cómo están relacionadas las palabras entre sí, es decir la estructura gramatical básica del lenguaje.

Nivel semántico: Tiene como meta la comprensión del significado de las palabras, frases y del texto.

Es importante tener en cuenta que un fallo en cualquiera de estos niveles origina dificultades lectoras o escritas, puesto que la lectura no se termina en el reconocimiento de las palabras, ni la escritura en el dominio de los procedimientos de escritura de palabras que corresponde al nivel léxico ; un déficit en el procesamiento sintáctico puede ser origen de dificultades lectoras a la hora de leer las palabras, pero no comprenden las frases que componen un texto y en cuanto a la escritura una dificultad para organizar las frases y oraciones en una composición; las dificultades que trae consigo el nivel semántico es que hace imposible la construcción de aprendizajes nuevos con los previos ya que al no comprender lo que dicen las frases o el texto no se genera aprendizaje del contenido.

De acuerdo con Salvador y Gutiérrez (2005) las personas que leen y escriben deben desarrollar procesos, de carácter cognitivo, es decir, operaciones mentales; estos procesos son flexibles lo cual quiere decir que los desarrollos de los procesos no siguen un orden lineal. Además, los procesos enumerados, en el éxito o fracaso de la actividad de leer o escribir inciden otras dimensiones de la persona, por ejemplo, en el ámbito cognitivo, se incluyen las capacidades básicas (como atención, percepción y la memoria), y en el ámbito afectivo y motivacional, se incluyen la actitud y la persistencia ante la tarea.

Salvador y Gutiérrez (2005) mencionan que la comprensión entre los procesos que se producen en la lectura y la escritura se agrupan en tres macro-categorías, y en cada una intervienen subprocesos;

-El primer proceso que realiza el lector es planificar, el cual se refiere a, realizar un borrador mental en el que están presentes los elementos del texto , contenido, forma estructural, sentido del texto e intención significativa; el proceso de planificar implica varias operaciones, determinar objetivos para controlar el acto de escribir, generar contenido o ideas utilizando

estrategias de búsqueda en la memoria con el fin de establecer lo que quiere comunicar, estructurar el contenido para producir el texto, de acuerdo con los diferentes tipos de texto.

-El segundo macroproceso es la traducción o transcripción, consiste en traducir las ideas pensadas antes en un lenguaje visible. A este proceso también se le puede llamar codificación por cuanto que el escritor utiliza un código como instrumento para expresar sus ideas.

Por otra parte, Goodman (1989) menciona que la característica más importante del proceso de lectura es la búsqueda de significado, el cual, se construye mientras el estudiante lee, al mismo tiempo que, se reconstruye con la información que ya poseía, para la creación de nuevos conocimientos que tengan un significado para el alumno.

En la lectura el proceso paralelo a la traducción o codificación es denominado decodificación lo que se entiende por descifrar; a este efecto se le pueden seguir dos vías o modos de decodificación: Visual y auditivo.

Visual: También conocido como logográfico, el lector percibe y reconoce la palabra escrita como una unidad global, es decir, como un dibujo que representa un significante.

Auditiva: También denominado fonológica, en donde el lector reconoce los grafemas y su correspondencia con los fonemas, que constituyen la palabra hablada.

En el proceso de decodificación se pueden detectar dos tipos de dificultades Molin (citado en El Salvador y Gutiérrez, 2005):

-Dificultades de tipo lexical: los lectores tienen problemas en el uso de la vía ideográfica; los síntomas de esta tipología se manifiestan en la lectura oral; sustitución (leer bala por pala) de grafema por otra inversión (leer lapa por pala) y rotación (leer alto por lato)

Dificultades de tipo fonológico: los malos lectores tienen problemas en el uso de la vía fonológica para decodificar, dependen excesivamente del contexto, en esta categoría se

incluyen los siguientes síntomas, escasa velocidad lectora distorsiones en la correspondencia grafema-fonema errores de adición omisión y repetición de fonemas.

Por lo que los autores abogan por una tipología diferenciada de lectores en función a la fase en la que se produce la desviación de la ruta normal, algunos de estos tipos se caracterizan por disfunciones específicas en la decodificación.

Lector no alfabético: depende excesivamente de la percepción visual y carece de habilidades fonológicas

Lector compensatorio: deficiencias en la decodificación de la palabra

Lector automático: Se apoya en el contexto para decodificar con rapidez a costa de la comprensión.

(Vaney y Binet, citados por Salvador y Gutiérrez ,2005) establecieron grados en la calidad de la lectura oral:

Lectura sub-silábica: el niño lee sílaba a sílaba con extrema lentitud y cometiendo muchas faltas.

Lectura silábica: el lector hace pausa en cada sílaba.

Lectura dubitativa: el lector hace una pausa entre las palabras o grupo de palabras.

Lectura fluida: se detienen solo en los signos de puntuación, pero la entonación es monótona.

Lectura expresiva: nivel máximo de eficiencia lectora.

-El tercer proceso, es la revisión, se desarrolla tanto en la lectura como en la escritura, en este proceso se destacan dos aspectos que son fases en una secuencia temporal: El primero es la evaluación del resultado, en función de los objetivos y coherencia del contenido en función

del esquema textual; y el segundo referente a la revisión y corrección de lo producido de acuerdo con los resultados de la evaluación.

Como mencionan Goodman y Goodman (1989), los estudiantes deben ver la lectura como un aspecto que es valorado dentro de la sociedad, con una gran importancia para ellos mismos. En donde el aprendizaje de la lectura no se reduce a conocer sonidos, palabras y oraciones del texto; sino que consiste en procesar lenguaje y construir significados, en donde el lector tenga un proceso activo y complejo.

Por lo que, aprender a leer no consiste en identificar letras sílabas palabras oraciones, sino que, estas son partes de un todo, el cual le da un significado al texto. Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias, que le permitan al lector tener sentido del texto.

También se necesitan de herramientas que favorezcan las habilidades relacionadas a poder entender y comprender lo que se está leyendo; para poder lograrlo, el niño debe contar con materiales de lectura que sean interesantes y de fácil comprensión, para que puedan atribuir sentido y significado a lo que está leyendo.

1.8 Comprensión lectora.

Como menciona Valverde (2014) cuando el lector comprende lo que lee, está creando procesos de aprendizaje, en la medida en que su lectura le informa y a la vez le permite acercarse al mundo de significados tanto de él como del autor, ofreciendo nuevas perspectivas y opiniones sobre determinados aspectos que le ayudarán a aumentar sus conocimientos acerca de lo que está leyendo. Es decir que, la comprensión de un texto es el resultado de la interacción de las características del propio texto (grafías, estructura, etc.) como de la actividad cognitiva (esquemas, conocimientos previos, conciencia fonológica, etc.) que la persona utiliza para poder comprenderlo. Carretero (2006) menciona que los conocimientos previos, permiten una mejor comprensión ya que, cuando leemos el título de

un texto, estos conocimientos se activan y empezamos a formar representaciones del contenido, facilitando la comprensión con el recuerdo de los mismos.

Asimismo, el autor menciona que existen principalmente tres tipos de texto:

- **Descriptivos:** Encontramos una gran cantidad de información ordenada, con base, en criterios establecidos. Ejemplo: Folletos o catálogos.
- **Narrativos:** La información se estructura en tiempo y espacio determinado. Respondiendo a una misma finalidad. La comprensión de una estructura narrativa necesita de la interpretación de un conjunto de relaciones complejas; en la cual se necesita de la ayuda de los conocimientos previos del lector e inferencias a lo largo de la lectura. Ejemplo: Novelas.
- **Expositivos:** Son los textos más importantes desde el punto de vista educativo. Tienen como objetivo mostrar las relaciones lógicas y estructurales entre diferentes conceptos y fenómenos. Ejemplo: Libros de texto, artículos científicos. Incluyen en la mayoría de sus líneas información específica, que, para lograr su comprensión, el lector debe tener los conocimientos previos adecuados al tema y la atención necesaria a la hora de leer el texto.

La adquisición de la habilidad lectora requiere de un prolongado esfuerzo y práctica por parte de los niños, ya que de acuerdo con Gough y Hillinger (citado por Defior, 1996) leer no es un acto natural, sino por el contrario es una actividad compleja que requiere un alto grado de abstracción.

Gelzheiser y Clark (citado por Defior, 1996) agrupan las características del texto para lograr su comprensión en tres categorías:

- Símbolos gráficos, utilizados para representar los sonidos, si se desconocen estas, los signos permanecerán como signos abstractos sin significación.

- Contextuales, cada palabra de un texto está rodeada por otras palabras que pueden actuar a su vez como señales, para ayudar a decodificarlas, si el niño desconoce el significado de alguna palabra del texto puede inferir su significado.
- Estructurales, consiste en una serie de convenciones características del lenguaje escrito, como son que se escribe y se lee de izquierda a derecha, que los dibujos que acompañan al texto tienen relación con las ideas escritas, que cada párrafo contiene una idea principal, que los textos están organizados en forma narrativa, expositiva etc.

Es importante aclarar que se hizo una revisión conceptual de los temas antes mencionados con el fin de indagar y conocer los agentes involucrados en los procesos de lectura y escritura; por esta razón, se inicia con el constructo de lengua ya que es la representación de la realidad a través de signos en los que se encuentra inmerso el ser humano, posteriormente se habla de alfabetización como el conjunto de signos establecidos por una comunidad los cuales le permiten al ser humano apropiarse del lenguaje, obteniendo herramientas para desarrollar conocimientos y habilidades del mundo que le rodea; una vez que el ser humano interactúa con el lenguaje de su comunidad, lo que se espera es que sea capaz de representarlo de manera oral y escrita, por lo cual es importante abordar los procesos de lectura y escritura los cuales son fundamentales para que el ser humano pueda comunicarse e interactuar con el mundo.

Por otro lado, es importante reconocer que el logro obtenido a través de los procesos de lectura y escritura dependerá del cómo enfrente cada sujeto las dificultades experimentadas en cada uno de los procesos.

1.9 Dificultades de los procesos de lectoescritura.

Brown y Campione (citado por Defior, 1996) mencionan que, en un primer momento, durante el periodo de las teorías de aprendizaje de tipo asociacionista se atribuían las

dificultades de aprendizaje principalmente a un déficit en algunas de las facultades de la mente, por lo que, se ve al niño como el problema, quien no tiene las capacidades necesarias para aprender un determinado contenido sin tomar en cuenta todos los factores externos que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde el enfoque cognitivo, en donde se considera al ser humano como un procesador de información, la autora menciona que este enfoque atribuye una importancia capital a la construcción activa del conocimiento por el alumno, el cual va dando significado al ambiente natural y social que le rodea, recibiendo una gran cantidad de información.

Las causas que se relacionan a una barrera para alcanzar el aprendizaje dependerán en su totalidad de la concepción, perspectiva y ámbito desde el cual se estudian o evalúan. De acuerdo con Mercer (citado por Defior, 1996) los psicólogos y pedagogos encauzan los factores que inciden en las dificultades de aprendizaje, de tipo psicológico, pedagógico, sociológico y lingüístico, mientras que los médicos les atribuyen el origen a aspectos neurológicos o bioneurológicos buscando posibles lesiones o disfunciones en el sistema nervioso central, influencias hereditarias o genéticas y/o anormalidades bioquímicas.

Factores incidentes en el aprendizaje de los procesos de lectoescritura

- Pedagógicos

De acuerdo con Espinosa (2004) la práctica pedagógica determina los mecanismos, la metodología en los procesos de lectoescritura y la orientación general de la educación académica impartida a los escolares.

Gómez Palacios (citado por Espinosa, 2004) afirma que los expertos en el tema consideran que más que elegir entre una u otra metodología es utilizar estrategias psicolingüísticas que motiven al niño dándole oportunidad de hacer uso de la lengua escrita como medio de comunicación; y vea a los saberes de lectura y escritura como premio a su necesidad de

relacionarse. Ya que el aprendizaje del habla nace de la necesidad que el medio le presenta al individuo, por lo que se debe buscar el estimular el interés- necesidad por los procesos de lectoescritura.

A si mismo Braslavsky (citada por Espinosa, 2004) dice que “La escuela debe lograr que la lectura y la escritura se integren como partes fundamentales de la vida del niño en relación con los intereses que le brinda su medio y el proyecto de vida que él comienza a transitar”(p.11).

Baker y Zimlin (citados en Defior, 1996) señalan que el problema podría estar en la forma de enseñar la lectura, ya que muchos profesores dan gran importancia a los mecanismos de lectura de palabras descuidando la comprensión.

Por su parte, la tarea del lector consiste en identificar las palabras, penetrar el significado del texto y trascenderlo desde su conocimiento previo, Sánchez (citada en Defior, 1996) pasando por los niveles necesarios para una adecuada comprensión:

1: El reconocimiento de las palabras como requisito.

2: Desentrañar las ideas contenidas en las frases y párrafos del texto y conectar estas ideas entre sí (progresión temática). Estos dos aspectos, proporcionan lo que se ha denominado la microestructura de un texto.

3: Diferenciar el valor de las ideas en el texto, detectando lo esencial, las ideas principales o macroestructura del texto.

4: Analizar la trama de relaciones entre las ideas o la estructura interna de un texto, equivale a analizar la organización formal o superestructura de los textos, existen diferentes clasificaciones de los textos.

- Lingüísticos

La lectura y la escritura son actos lingüísticos de alta complejidad, porque representan un código alfabético convencional, el cual es una simbolización abstracta de la realidad.

Los expertos consideran que más que utilizar una u otra metodología consiste en utilizar estrategias psicolingüísticas que motiven y den oportunidad al niño de usar la lengua escrita como un factor de comunicación, e intentar que sienta la necesidad apremiante de saber leer y escribir para relacionarse (Espinosa, 2004).

- Psicológicos cognitivos

Valverde (2014) afirma que la lectura es un proceso mental, en donde el sujeto necesita tener una madurez mental y física para la adquisición de estos conocimientos.

El aprendizaje de la lectura marca un importante punto de transición en el desarrollo del estudiante; la lectura es un campo muy complejo, basado en la comprensión del lenguaje y del mundo, creando una relación entre la lingüística y todos los factores cognitivos que se ponen en juego. (Bruning et al., 2005).

Asimismo, mencionan que: “La adquisición de un conocimiento metacognitivo acerca del lenguaje - llamado conciencia metalingüística- es clave para la transición de los niños a la alfabetización”.

Gómez (citado por Espinosa, 2004) se refiere a la conciencia lingüística como, la reflexión sobre el lenguaje por parte del individuo, reflexión acerca de su comprensión o producción, sobre sus capacidades y limitaciones individuales.

Aunque todos los alumnos tienen la capacidad de desarrollar habilidades lingüísticas, pueden llegar a tener algunas desventajas del desarrollo de estas habilidades en comparación de sus iguales, teniendo como consecuencia que su progreso hacia la alfabetización se vea afectado en algún momento.

- Socioculturales

Las condiciones sociales pueden determinar un ambiente favorable y motivante para los procesos de lectoescritura, no siempre existirá gran diferencia entre los niños de clases sociales baja, media y alta; si bien todos manejan un bagaje de información acorde con su medio, por lo que la cultura y contexto en la que se desenvuelve cada individuo permitirá ampliar o limitar el aprendizaje.

De acuerdo con Salvador y Gutiérrez (2005) el contexto incide, facilitando o dificultando todo el proceso de comprensión y en este intervienen factores como la actitud personal ante la lectura, valoración de la lectura el medio familiar y social, exigencias de la escuela, método de enseñanza, entusiasmo del profesor y el ambiente de la clase.

El contexto es también un factor explicativo de las disfunciones en la lectura, en algunos casos este factor es más importante que la capacidad o capacidades personales del lector por ejemplo en los contextos multiculturales; el lector encontrará más dificultades en textos cuyas claves culturales no son las de su propia cultura, igualmente los alumnos que proceden de contextos debilitados en el orden socioeconómico tendrán más dificultades en la lectura que sus compañeros; puesto que carecen de experiencias con materiales impresos como libros, periódicos, revistas, y con el lenguaje formalizado como es el escrito.

De esta manera afirma que el lector actúa en diversos contextos: la familia, la escuela y la comunidad social, cuya incidencia en el aprendizaje es distinta, puede llegar a ser positiva o negativa. El contexto puede activar la motivación o por el contrario puede desvalorizar hacia la lectura, ya que, el contexto puede facilitar o no, materiales, promoción de actividades incentivando resultados positivos.

El contexto escolar es sin duda el más relacionado con el aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo cual se ha señalado que las dificultades en la lectura pueden derivar de una

enseñanza poco adecuada o inadecuada a los procesos cognitivos específicos y a los estilos cognitivos de los alumnos.

El método utilizado en la enseñanza inicial de la lectura puede ser causa de las dificultades, ya que por ejemplo si el método utilizado no desarrolla la conciencia fonológica cuya incidencia en la decodificación es fundamental se pueden presentar dificultades en el alumno al momento de intentar decodificar un texto.

En definitiva, no resulta fácil explicar las dificultades en la lectura, desde luego no pueden atribuirse a un solo factor causal, pero tampoco la misma causa explica las disfunciones similares ni todos los objetos tienen el mismo tipo de dificultad.

En el ámbito educativo (Defior, 1996) realiza una clasificación de las dificultades de aprendizaje, tomando como base algunas clasificaciones que se han realizado en función del patrón académico que presentan los estudiantes:

Trastorno de lectura: Al que se le determina por un rendimiento bajo en aspectos como el reconocimiento de palabras, velocidad o comprensión lectora, respecto a lo esperado por su edad cronológica, coeficiente intelectual y la escolaridad propia de la edad del sujeto.

Expresión escrita: Se caracteriza por tener una habilidad de escritura por debajo de lo esperado respecto a la edad cronológica, el coeficiente intelectual y la escolaridad del sujeto.

De acuerdo con Salvador y Gutiérrez (2005) las dificultades se explican mediante la confrontación con un modelo que describa el proceso normal de adquisición de la habilidad lectora. Se puede describir el proceso de la lectura como un diálogo entre el lector y el texto en un determinado contexto y de obtener un significado compartido, para lograr esta meta es necesario que el lector posea algunas habilidades y utilice algunas estrategias como son:

Conceptos previos: Conocimiento sobre el mundo, sobre el tema del texto, sobre la estructura del texto, sobre qué es leer y la estructura de la lengua (código).

Dominio de la lengua: en diversos niveles de procesamiento lingüístico, fonológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático.

Metacognición: Conciencia de la estructura de la lengua, del proceso, y de los objetivos de la estructura.

Percepción y discriminación visual y auditiva de los signos lingüísticos (los significantes)

Capacidad de estrategias cognitivas: memoria de trabajo, memoria a corto plazo, inferencia, anticipación, formulación y comprobación de hipótesis.

Como menciona Willows (citado por Defior, 1996) la lectura arranca siempre de un input visual, por lo que es importante tener en cuenta que este puede ser un determinante en las dificultades lectoras iniciales, y de acuerdo con esto es necesario asegurar que los niños han realizado adecuadamente una serie de aprendizajes para hacer frente a la demanda de esta tarea. Estos serían:

- Precisión en la percepción visual de las letras y de las palabras
- Análisis visual de las formas de las letras y extracción de sus rasgos invariantes (para poder reconocerlas independientemente del tipo de escritura).
- Discriminación visual de las letras que son altamente semejante (b/d, m/n, f/t, etc.).
- Memoria visual de los patrones de las letras individuales (más tarde, de grupos de letras o de palabras) para su reconocimiento directo en la lectura o para poder escribirlas correctamente.
- Habilidad viso espacial y direccional para seguir la trayectoria característica del material impreso (izquierda-derecha, arriba-abajo).
- Habilidad motora para reproducir las letras y palabras en la escritura.

- Integración viso-lingüística para asociar letras y palabras con sus sonidos y significados.

Aron y Simurdak (citados por Defior, 1996) sugieren tres tipos de dificultades cuyo diagnóstico debería realizarse en función de las habilidades de comprensión del lenguaje oral y no del CI:

Dificultades de aprendizaje en lectura o dislexia: Alumnos con malas habilidades de decodificación, pero adecuadas en comprensión.

Dificultades de aprendizaje de lecturas no específicas: Alumnos con adecuada decodificación, pero deficientes habilidades de comprensión.

Dificultades de aprendizaje de la lectura generalizada: Alumnos con deficiencia en decodificación y comprensión

Asimismo, Valmaseda (1990) menciona que dentro de las aulas se encuentran sujetos que presentan dificultades para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, pero que en cuanto a su función intelectual (sensorial, neurológico, y emocional) son consideradas “normales”, cómo son:

-Dificultades psicomotrices. La falta de coordinación y torpeza física e integración motora son signos que presentan los niños que tienen una mala coordinación, bajo equilibrio corporal. Por tal motivo esto repercute en el dominio de las habilidades escolares de modo que sus actividades son inadecuadas al escribir y dibujar.

-Perseverancia. Es la continuación automática y a menudo involuntaria de una conducta que se observa durante la expresión motora como el habla, la escritura, la lectura, el dibujo y al señalar.

-Dificultades de percepción, se pueden describir conductualmente como la mala decodificación visual, auditiva o cinestésica; estas pueden dividirse en:

Receptivo auditivo, cuando hay un mal entendimiento de los símbolos hablados, frecuentes peticiones para que se repita lo que se ha dicho, ecolalia y confusión de instrucciones o mandatos.

Receptiva visual, se presenta cuando no se comprende lo que se lee y cuando se lee en voz baja para sí mismo antes de repetir en voz alta.

Expresivo vocal, es una dificultad en la formación del pensamiento al hablar (disfasia) y se manifiesta por la falta de sintaxis y carencia de ideas para expresarse.

Expresiva motora, se refiere a la formulación del pensamiento por escrito (disgrafía), igual que en otras comunicaciones no verbales como los ademanes algunos niños suelen omitir letras, invertir las o transformarlas.

-Dificultades de atención. Para el progreso de un niño en la escuela, deben poder fijar su atención en determinada tarea y también deberá romper esa fijación en el momento adecuado para pasar a otra actividad. Esta se divide en:

Atención insuficiente, cuando se es incapaz de apartar los estímulos extraños y se siente atracción por todo el estímulo independiente de la tarea a realizar.

Atención excesiva, se manifiesta cuando hay fijaciones anormales de la atención en detalles triviales y se pasa por alto los aspectos de mayor importancia.

-Dificultades de la memoria: entre éstas están las dificultades para asimilar, almacenar y recuperar la información; lo que quizás está relacionado con los procesos visuales, auditivos y otros implicados en el aprendizaje.

De acuerdo con Escribano y Martínez (2013) las dificultades en la escritura se encuentran en el reconocimiento de las palabras y el nivel de comprensión del texto, dándose las disgrafías o conjunto de errores de la escritura que afectan la palabra y no a su trazado o grafía. Los errores más frecuentes en la formación de la palabra y frase son: las omisiones, las sustituciones, las inversiones y la mezcla.

Aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos, ya que la meta final de la escritura es conseguir la habilidad para trasladar las ideas en un texto coherente, que en general va destinado a un público determinado (Defior, 1996).

Así como la lectura se distingue entre procesos de decodificación y procesos de comprensión, la escritura de modo paralelo se diferencia entre codificación de las palabras mediante signos escritos y la composición de textos, en la cual, se debe tener en cuenta la diferencia entre la escritura productiva y reproductiva (copia y dictado) ya que no involucra los mismos procesos, por ejemplo, en la escritura reproductiva intervienen los procesos de planificación, en cambio, si se trata de una copia no implica los léxicos.

La escritura de palabras parte del significado que se quiere expresar y se elige la palabra que representa ese concepto; a partir de ese momento intervienen los mecanismos específicos de escritura, para obtener la forma ortográfica correspondiente.

De acuerdo con Defior (1996) existen dos rutas posibles para la escritura de palabras, la fonológica y la ortográfica.

La vía fonológica llamada también indirecta o no léxica utilizan los mecanismos de conversión o reglas de correspondencia fonema-grafema para obtener la palabra escrita, es tener la capacidad para segmentar las palabras en sus fonemas y para establecer la conexión con sus grafemas correspondientes.

La vía llamada ortográfica directa visual o léxica, recurre a un almacén en el léxico ortográfico grafémica donde estarían almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras que hayan sido procesadas con anterioridad, como se ha mencionado resulta necesaria para escribir palabras que contienen sonidos que pueden representar por más de un grafema.

Asimismo, la autora menciona que las principales dificultades de escritura se conocen de manera genérica con el nombre de disgrafía, aunque, como en la lectura engloba, problemas de diferente naturaleza. Una primera clasificación se distingue entre las disgrafías adquiridas, que son una consecuencia de una lesión neurológica después de haber adquirido estabilidad; y evolutivas, que se caracterizan por una dificultad en la adquisición de la escritura sin que exista alguna razón aparente para ello.

Defior (1996) menciona los tipos de disgrafías adquiridas:

*Central (alteración en el proceso léxico o escritura de palabra) y pueden ser:

- Superficial: trastorno en la vía ortográfica.
- Fonológica: trastorno en la vía fonológica.
- Profunda: trastorno en ambas vías y errores semánticos.
- Semántica: Escritura sin comprensión.
- Periférica: Alteración en los procesos motores.

Los tipos de disgrafía evolutiva son:

- Superficial: Dificultades en la adquisición de la vía ortográfica
- Fonológica: Dificultades en la adquisición de la vía fonológica
- Mixta: Dificultades en la adquisición de ambas rutas (ortográfica y fonológica).

Las dificultades de comprensión lectora.

La principal causa de los problemas lectores se encuentra en la adquisición del código alfabético, pero existen niños que decodifican de forma adecuada, sin llegar a comprender la o las ideas del texto (Defior, 1996).

Por lo que leer no se reduce a decodificar, sino que, también y sobre todo significa comprender el mensaje escrito de un texto, así mismo, el reconocimiento de las palabras no garantiza la comprensión.

Algunas de las causas relacionadas con las dificultades de comprensión lectora son:

- Deficiencias en la decodificación:

Los lectores que no dominan la decodificación se dedican intensamente en tratar de reconocer las letras y palabras que todos sus recursos atencionales se concentran en esa única tarea, produciendo una sobrecarga en la memoria operativa.

Los recursos cognitivos son limitados y la consecuencia en los malos decodificadores es que olvidan el significado de las palabras que aparecieron al principio perdiendo la secuencia del texto, lo que impide captar el significado global de las frases del texto (Anderson, Hiebert, Scott y Wilkinson, citados por Defior ,1996).

Por el contrario, existen niños que una vez superada la fase de decodificación, pueden hacer esta tarea con rapidez y exactitud, pero los problemas de comprensión continúan, por ejemplo, el caso de los hiperléxicos y de algunos malos lectores ya que tienen un buen dominio de los mecanismos específicos, pero no de los generales.

- Confusión en cuanto a la demanda de la tarea:

Los niños demuestran tener muy poca conciencia del hecho de que la primera demanda de la lectura es captar el significado del texto, y creen que comprenden el significado del texto con solo decodificarlo.

La tarea del lector consiste en identificar las palabras, penetrar el significado del texto y trascenderlo desde su conocimiento previo, Sánchez (citado por Defior, 1996) pasando por los niveles necesarios para una adecuada comprensión:

1.El reconocimiento de las palabras como requisito

2. Desentrañar las ideas contenidas en las frases y párrafos del texto y conectar estas ideas entre sí (progresión temática) estos dos aspectos proporcionan lo que se ha denominado la microestructura de un texto.

3. Diferenciar el valor de las ideas en el texto, detectando lo esencial, las ideas principales o macroestructura del texto.

4.Analizar la trama de relaciones entre las ideas o la estructura interna de un texto, equivale a analizar la organización formal o superestructura de los textos, existen diferentes clasificaciones de los textos.

- Pobreza de vocabulario:

Una vez consolidado el nivel léxico que tienen que ver con la codificación de las letras y palabras de un texto, lo que se espera es que el niño tenga un rico, amplio y estructurado vocabulario. Ahora bien, Oakhill y Garnham (citados por Defior, 1996) se ha demostrado que, aunque el vocabulario que posee el lector es un factor influyente, ya que si no se posee un conocimiento del significado de las palabras de un texto difícilmente llegará a comprenderlo, los procesos sintácticos y semánticos deben trabajar de forma conjunta, para llegar a la comprensión de un texto.

Está ampliamente aceptado que la existencia de un vocabulario extenso y cohesionado es una condición necesaria e importante para la comprensión, pero no asegura por sí sola la obtención del núcleo de la información contenida en un texto (Defior, 1996)

- Escasos conocimientos previos:

La psicología cognitiva concibe que las personas tienen almacenado y organizado el conocimiento que adquieren a través de múltiples experiencias en forma de una malla, red asociativa o esquemas de conocimiento.

Asimismo, menciona que, al leer un texto, se van encontrando palabras o grupos de palabras cuyos conceptos correspondientes se activan en la memoria siempre y cuando estén previamente almacenados en ella, por lo que si el lector tiene pocos conceptos y escasa información sobre el tema de qué trata su comprensión puede hacerse muy difícil. De esta manera, hay que tener en cuenta que al hablar de conocimientos previos hablamos de cultura que limita o amplía el tipo de conocimiento, de acuerdo con Defior (1996), es cierto que las experiencias varían en función de los contextos en los que se desenvuelve una persona, por lo cual, también lo harán los conocimientos almacenados en la memoria.

Rumelhart(citado por Defior, 1996) señala que la comprensión puede fallar por tres causas principalmente:

- 1-Puede que el lector no tenga los conceptos apropiados.
- 2- Las señales del texto pueden ser insuficientes para activar los conceptos que si poseen.
- 3- El lector puede interpretar la información de una manera distinta a como lo entendió el autor.

- Problemas de memoria:

El fracaso de comprensión de los niños que decodifican adecuadamente, algunos autores han señalado la memoria a corto plazo (memoria operativa o memoria de trabajo) como responsable de este fracaso Daneman (citado por Defior, 1996) quien menciona que es necesaria cuando se leen palabras aisladas, ya que la correspondencia grafema-fonema; ya realizadas, deben mantenerse en la memoria mientras se procesa el resto de los elementos de la palabra.

Así las dificultades no residirán en el almacenamiento de la información, sino más bien en el procesamiento de esta información para extraer su contenido esencial (Stothard, citado por Defior, 1996).

Una vez automatizada la decodificación, los problemas de comprensión lectora pueden tener su origen en el uso deficiente de las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para elaborar e integrar el significado del texto.

- Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión:

Los alumnos que fallan en la comprensión se caracterizan por tener una actitud pasiva cuando leen, lo que lleva a una actividad rutinaria, carente de esfuerzo hacia la búsqueda y construcción del significado, debido al ajuste de estrategias lectoras a la demanda de la tarea, investigaciones sobre estrategias de comprensión han señalado un buen número de estas como son: Localizar las ideas principales, realizar inferencias sobre información explícita e implícita, resumir, releer o autocuestionarse, todas para lograr una adecuada comprensión, Defior (1996) afirma que la falta de estas estrategias origina la carencia de un mapa/esquema global desde donde poder considerar lo relevante y lo irrelevante.

El origen de las dificultades en comprensión se situaría en un déficit estratégico, que le permita al lector comprender la idea del texto. Las estrategias antes mencionadas no se

agotan aquí, existen aún más en campo de las estrategias metacognitivas que cumplen la labor de guiado y control de la propia actividad cognitiva.

- Escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas):

De acuerdo con Defior (1996) el término metacognición alude al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva por parte del sujeto que la realiza, por lo tanto implica dos aspectos: por un lado, la conciencia de los procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad (conocimiento sobre la actividad cognitiva), y por otro, la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esa actitud, de manera que el sujeto puede realizar correcciones cuando detecta que sigue un camino equivocado.

Lo que sucede cuando se está leyendo, y el sujeto se da cuenta que no está comprendiendo el texto y se regresa las veces necesarias, si se encuentra con alguna palabra desconocida trata de inferir su significado de acuerdo con el contexto o acude al diccionario, esto con el fin de tener una mejor comprensión sobre lo que lee.

- Baja autoestima y escaso interés en la tarea:

Estas dos son primordiales para todos los aprendizajes, y en muchos casos los aprendizajes pueden ser el desencadenante de los procesos de desvalorización de los alumnos, de la falta de motivación y de interés hacia las tareas.

Es por esto que el presente trabajo aborda la detección, diagnóstico y tratamiento de dificultades en los procesos de lectoescritura, mediante un programa de intervención diseñado a partir de las necesidades identificadas en los procesos de lectoescritura.

1.10 Escenario de prácticas (UDEEI).

La Secretaria de Educación Pública (SEP), enfatiza que se debe contar con un sistema educativo que sea de calidad, equidad, transparencia y democracia, el cual responda a todas las barreras de los alumnos es decir, que la escuela pública se caracterice por ser segura,

inclusiva y de calidad con el fin de desarrollar una educación que equilibre la formación en valores ciudadanos y el desarrollo de competencias para la vida a través de estrategias y/o herramientas necesarias para que el alumno pueda lograr dichos objetivos (SEP, 2011c).

Dentro del marco del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, elaborado bajo el sexenio del presidente de la República, Lic. Enrique Peña Nieto; que tiene como meta general llevar a México a su máximo potencial a través de cinco metas nacionales, México en paz, México incluyente, México con educación de calidad, México próspero y México con responsabilidad global; se enfoca en segunda y tercera meta, las cuales se refieren a lograr un México Incluyente, con Educación de Calidad, en donde la principal necesidad es, asumir a la Educación Inclusiva como una línea transversal; la cual, busca erradicar la desigualdad educativa y social, reducir el rezago, la deserción y la exclusión escolar; mejorando los resultados de aprendizaje y una educación centrada en aprender a aprender y aprender a convivir (SEP, 2015).

Es por eso que, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), con un trabajo colaborativo entre la Dirección General de Servicios Educativos (DGOSE) y la Dirección de Educación Especial (DEE), desarrollan una serie de acciones para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad y equidad, reducir o eliminar las barreras que impidan el acceso y la permanencia, aprendizaje y participación particularmente de aquellos en situación educativa de mayor riesgo; para hacer frente a estas nuevas demandas sociales y políticas la Dirección de Educación Especial realiza modificaciones a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y al Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), para un nuevo servicio educativo especializado, que es la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI); la cual, se encuentra ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación

básica mediante el trabajo en colaboración con la escuela, orientados a desarrollar una educación de calidad con equidad, generando pautas de acción que permitan alcanzar el logro educativo de todos los estudiantes, centrando su atención en la población en situación educativa de mayor riesgo de exclusión.

De acuerdo con la SEP (2015), la situación educativa de mayor riesgo se presenta, cuando el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación y/o egreso oportuno de un alumno o alumna son obstaculizados por diferentes barreras para el aprendizaje y la participación, en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar, y se encuentran en riesgo de no recibir los servicios educativos que requieren, de abandonar tempranamente la escuela, de no completar su trayecto formativo básico; de transitar por la escuela con un marcado rezago; e incluso, de egresar sin haber alcanzado los aprendizajes requeridos para el nivel educativo correspondiente.

Por otra parte, es importante mencionar que el término Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), se utiliza para hacer mención de aquellos obstáculos del aprendizaje, que en algún momento de la vida los alumnos con o sin discapacidad pueden enfrentar ya que surgen de la interacción del alumno con el contexto (SEP, 2011b).

Así mismo Booth y Ainscow (2000) establecen que las Barreras para el aprendizaje y la participación hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna debido al contexto. Se considera que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Además, afirman que las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la

comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él.

Es importante mencionar que todos los alumnos que se encuentran inmersos en un determinado centro escolar, pueden llegar a enfrentar BAP en algún momento de su trayectoria escolar, aun cuando su rendimiento suela ser regular, pues no están exentos de presentar dificultades durante su aprendizaje; estas barreras deben ser atendidas por el profesor y la maestra especialista que labora en el centro educativo, ya que el diseño y aplicación de estrategias beneficiarán a todos los integrantes del grupo (SEP,2011b).

Partiendo de la premisa de que cualquier niño puede enfrentar BAP durante su aprendizaje Escibano y Martínez (2013) afirman que, las mejoras que introducen los profesores para responder con apoyos educativos resultan de interés general para toda la clase; asimismo, para responder a las demandas de una educación inclusiva, la UDEEI lleva a cabo estrategias diversificadas para la atención en el aula, esto con el fin de dar respuesta a la diversidad en el aula que se concreta en el respeto al proceso, estilo y ritmo de aprendizaje de las alumnas y los alumnos a partir de una enseñanza acorde con los campos de formación de la educación básica teniendo en cuenta la flexibilidad curricular (SEP,2011b).

Las barreras que se les pueden presentar a los alumnos son transitorias y son aquellas que requieren de un apoyo pedagógico para ser solucionadas, como pueden ser dificultades en matemáticas, escritura, lectura o falta de hábitos de estudio, así como barreras arquitectónicas, las cuales pueden impedir el traslado de un alumno con discapacidad en el aula o escuela (Escibano y Martínez, 2013)

En un trabajo colaborativo con la escuela, en la búsqueda de una educación de calidad, incluyente, equitativa y justa, la UDEEI mantiene dos ejes fundamentales de acción (SEP, 2015):

- Orienta la movilización de los recursos propios de la escuela para ofrecer una educación de calidad con equidad a la diversidad del alumnado.
- Articula su experiencia y recursos especializados, con los propósitos educativos del Plan y Programas de la Educación Básica, para la atención a los alumnos y las alumnas que se encuentran en una situación educativa de mayor riesgo, en relación con el resto del alumnado, en el contexto específico de la escuela.

UDEEI tiene como meta principal eliminar o aminorar las barreras identificadas en los procesos de aprendizaje de los alumnos, para la mejora de sus resultados educativos (SEP, 2015).

El proceso de atención se organiza en cuatro momentos, estos pueden ser modificados en relación con su aplicación, (SEP,2015):

- Valoración de la Situación Inicial
- Planeación de la Intervención
- Intervención
- Valoración del Impacto

Los alumnos en situación educativa de mayor riesgo se identifican a partir de los criterios profesionales, los procesos de reflexión, análisis, observación y valoración de los docentes titulares de grupo, con base en la Ruta de Mejora de la Escuela y de la UDEEI.

La dinámica para la identificación de las necesidades y/o barreras para el aprendizaje y la participación es la siguiente: al inicio del ciclo escolar se elabora y aplica un examen diagnóstico que permite conocer el nivel de competencia curricular con el que inicia el curso y un test de ritmos y estilos de aprendizaje, elaborados y diseñados por la especialista de UDEEI y aplicado a toda la población general de alumnos por la especialista de la UDEEI,

con el objetivo de identificar a los alumnos que obtienen resultados por debajo de los esperados de acuerdo a la edad y grado además, de conocer su estilo y ritmo de aprendizaje, posteriormente, se realiza una valoración del contexto áulico, escolar y familiar con la intención de identificar en los contextos aquellas Barreras que obstaculizan el Aprendizaje y la Participación del alumno, se llevan a cabo entrevistas con padres y estudiantes, para tener más elementos que posibiliten verificar y determinar a alumno en situación de mayor riesgo educativo y , asimismo planear la intervención.

En un segundo momento se elabora un plan de trabajo para apoyar a alumno dentro de su salón de clases, donde se trabaja de forma colaborativa entre profesor titular y la especialista de la UDEEI, en el plan para apoyar el proceso educativo de los alumnos que lo requieren; con esta intervención la especialista de la UDEEI pretende disminuir o eliminar las barreras para el aprendizaje, la cual surge cuando la escuela con sus propios recursos es capaz de brindar una respuesta educativa eficaz y eficiente para los alumnos en desventaja en comparación con sus compañeros de clase (SEP, 2015).

Al finalizar la etapa de valoración inicial de la situación, la UDEEI elabora un expediente de alumnos identificados con barreras para aprendizaje y la participación, denominados como alumnos en estadística porque se tiene información de la evaluación inicial, en relación a los diferentes contextos (familiar, áulico y escolar) en que se desenvuelve el alumno, lo cual permite llevar un seguimiento durante su proceso de aprendizaje; en la segunda etapa de planeación, con los resultados del diagnóstico se realiza el diseño de las actividades en función de cubrir las necesidades y características individuales de aprendizaje de los alumnos en estadística, sin perder de vista la estrategia diversificadora que consiste en aplicar las actividades a todos los alumnos del aula, promoviendo así la inclusión de los alumnos en estadística.

Es importante mencionar que, lo que se realiza es una evaluación psicopedagógica, es un elemento importante, en el cual se basa cualquier dictamen de escolarización para determinar si un alumno presenta algún tipo de necesidad educativa especial o barreras para el aprendizaje y la participación social. Permite que se realicen las adaptaciones curriculares correspondientes y necesarias para aminorar la barrera que presente el alumno (Sánchez y García, 2013).

Los datos obtenidos a partir de la evaluación psicopedagógica son sistematizados en un informe de evaluación psicopedagógica, que es un documento que recopila la información obtenida en la evaluación psicopedagógica, la cual es un proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con su contexto, para identificar las barreras que presenta. Los principales aspectos que se deben considerar para realizar la evaluación son: el contexto en el aula y de la escuela; el contexto social y familiar, el estilo de aprendizaje del alumno. La información recabada es almacenada en los expedientes de los alumnos, con la finalidad de tener un control de la información.

Posteriormente durante la etapa de intervención se lleva a la práctica las actividades diseñadas en la etapa de planeación, que tienen como objetivo disminuir y/o aminorar las barreras para el aprendizaje y la participación que presentan los alumnos en estadística, a través de actividades como: desafíos matemáticos, para la mejora de la convivencia, ejercicios de lectura y escritura.

1.11 Educación inclusiva.

La educación inclusiva tiene como propósito dejar de centrarse en los alumnos con dificultades individuales, para enfocarse en el esfuerzo de generar condiciones que permitan a los niños aprender de acuerdo con sus potencialidades. Cambia así el concepto de alumnos

con discapacidad o deficiencia y se abre paso al concepto de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

De acuerdo con SEP (2010), un alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) es aquél que presenta un desempeño significativamente diferente al resto de sus compañeros, por lo cual, se requiere la incorporación de diversos recursos, para lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos que se establecen. Estos recursos pueden ser profesionales (personal de educación especial); materiales (mobiliario específico, prótesis); arquitectónicos (rampas, mayor dimensión de puertas); y curriculares (adecuaciones en la metodología, propósitos, contenidos y evaluación).

Sin embargo, previo al modelo de educación inclusiva, lo que se pretendía era la integración, el cual es un concepto ampliamente relacionado con la normalización ya que, esto supone la integración de las personas dentro del medio social. Por lo que la integración de las personas con NEE a la sociedad es responsabilidad de la misma y no solo de las personas que tienen mayor convivencia con ellas como sus familias y profesores. Debe procurarse que su vida cuente con las condiciones y formas de vida adaptables de acuerdo con el estilo de la misma en la sociedad, lo cual implica que los primeros años de vida se dé una integración familiar, cuando se encuentre en edad escolar que se dé la integración dentro de la escuela y en determinado momento que se alcance la integración laboral (Fernández, 1993).

Birch (citado en Fernández, 1993) menciona que la integración escolar es la unificación de la educación ordinaria y especial. Con esta propuesta se brinda una serie de servicios a los alumnos de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje. Según con Houck y Sherman (1979, citado en Fernández, 1993) algunas de las razones básicas para que emergiera la integración escolar fueron las siguientes: necesidad de eliminar el énfasis en la segregación y el etiquetamiento; gradual protección de los derechos humanos; creciente atención al desarrollo

del niño en su totalidad incluyendo su bienestar social y emocional.

La escolarización de los alumnos con NEE representaba un desafío para la escuela ordinaria en su funcionamiento, así como en su estructura, se le exige tener disponibles suficientes recursos personales, materiales y organizativos. Ya que cuando se ponen en práctica los principios de normalización e integración, se debe tomar en cuenta una serie amplia de factores (Fernández, 1993):

- Estructura y tamaño de los centros.
- Número de alumnos por aula.
- Estructura y contenido del currículo.
- Metodología.
- Profesorado de apoyo.
- Equipos psicopedagógicos.
- Programas de estimulación temprana y educación infantil.
- Seguimiento y evaluación del proceso de integración.

De acuerdo con Zacarías, de la Peña y Saad (2006), el modelo de integración atiende al alumnado con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad. En este modelo los alumnos con discapacidad pueden incorporarse en las escuelas regulares, pero en las mismas se tienen que adaptar a la oferta educativa disponible, cuestionando si realmente se goza de igualdad de oportunidades.

Son varios los grandes desafíos a los que se enfrenta el sistema nacional de educación, entre otros la interpretación de los derechos de los niños, niñas, jóvenes y adultos para que reciban una educación de calidad de acuerdo con la situación social y cultural, pero uno de los desafíos fundamentales a los que se enfrenta, es la implementación de las estrategias claras y puntuales, para que nadie se quede excluido del proceso de

educación, como condición necesaria para la participación y democracia activa, tanto en la sociedad como en la cultura.

Por lo que, la educación inclusiva constituye, más que una política educativa integral, un amplio marco teórico para fundamentar y dar respuesta a los desafíos que se presentan en el interior de las aulas, en las escuelas y en la educación como conjunto. Para poder comprender la propuesta de educación inclusiva es necesario mirarla desde distintos puntos de partida para advertir su amplitud y potencialidad, estableciendo un pensamiento educativo de opciones estratégicas con una estrategia crítica de los actos que limitan a las personas o a los grupos, su acceso a cualquier nivel educativo proporcionando a determinadas personas una educación con nivel inferior que los estándares de calidad o se les otorga un trato incompatible con la dignidad humana.

Bajo la perspectiva del modelo de educación inclusiva se ve que las desventajas o dificultades no se encuentran en el alumno, sino que estas se encuentran en los contextos. Estos son los generadores de las dificultades, para identificarlas se les denomina barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

La educación inclusiva se basa en una escuela que respeta la diversidad del alumnado, ya sea, diversidad biológica (sexo, edad), funcional (capacidades y ritmos de aprendizaje), sexual, cultural (género, clase social); vista como una situación de enriquecimiento, no como motivo de discriminación o exclusión (Sánchez y García, 2013).

Busca que sea una escuela para todas y de todos, en donde todos pueden participar en un papel activo, esto incluye, que la escuela realice cambios tanto arquitectónicos, como en la dinámica escolar, para que pueda incluir a todo el alumnado, cumpliendo con uno de los principales objetivos del ámbito educativo, brindar una educación de calidad sin ningún tipo de exclusión.

Se quiere lograr un cambio conceptual y metodológico, respecto a no sólo incluir al alumno, es decir, que el alumno con barreras participe en la escuela ordinaria con cierta atención didáctica específica para que pueda lograr los objetivos curriculares establecidos para cada grado.

La escuela asume las desigualdades o heterogeneidad, como un reto de la comunidad educativa que las transforma en oportunidades para que todos los alumnos alcancen el éxito en el aprendizaje.

Tras una búsqueda en el cumplimiento de una educación de calidad, el gobierno, pone en marcha el Modelo Educativo 2016; el cual, promueve que todos los alumnos sean atendidos en condiciones de equidad a fin de fortalecer la inclusión, creando comunidades de aprendizaje en las que se eliminen las barreras para el aprendizaje y la participación; favoreciendo el aprovechamiento de los aprendizajes de los alumnos.

La filosofía que orienta al sistema educativo nacional se encuentra expresada en el Artículo 3º de la Constitución que establece que, la educación es un derecho de los mexicanos que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos. Desde esta perspectiva humanista, la educación tiene la finalidad de desarrollar las facultades y el potencial de las personas para que éstas, a su vez, se encuentren en condiciones de participar activa y responsablemente en las grandes tareas que nos conciernen como sociedad. Siempre poniendo énfasis en la diversidad del alumnado que se encuentra en el aula, por ello, es indispensable identificar los conocimientos, habilidades y competencias que los niños y adolescentes precisan para alcanzar su plena realización. (SEP, 2016).

Al inicio de este apartado se retoma de manera general el modelo integrador, con el fin de identificar las prácticas para atender a la diversidad, en el cual se encuentran desventajas al llevar a cabo acciones que limitan la interacción de los alumnos que enfrentan BAP, ya que

estos son excluidos por no tener las mismas condiciones que el resto de sus compañeros, en un aula regular. Posteriormente, como respuesta al aislamiento y etiquetación de alumnos con BAP con o sin discapacidad surge el modelo de educación inclusiva, en donde se pretende dejar de ver al sujeto como el problema, es decir adaptar el sistema para el alumno y no al alumno al sistema, y así el alumno tenga un papel activo en su aprendizaje, en constante interacción con sus iguales; esto a través de prácticas para eliminar o aminorar las BAP con el objetivo de evitar así cualquier acto de discriminación o exclusión.

Sin embargo, sabemos que el cambio de un modelo a otro no es automático, ya que, es un cambio no solo de prácticas sino de cultura; aunque el modelo de educación inclusiva es un modelo vigente en las escuelas regulares, aún persisten practicas integradoras en donde se aísla al alumno para aminorar o eliminar las barreras que enfrenta; es posible que los agentes involucrados vean al sujeto como el problema, teniendo como solución intentar reparar aquellas BAP de manera aislada y así no se vean obstaculizados los procesos de enseñanza-aprendizajes de los alumnos con BAP y los alumnos regulares.

1.12 Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)

De acuerdo con SEP (2012) las barreras para el aprendizaje y la participación social “es el concepto central de la educación inclusiva, que hace referencia aquellos factores, situaciones, ideas, prácticas, normas, actitudes, prejuicios, relaciones, culturas y políticas que obstaculizan, dificultan, limitan, discriminan, marginan, o excluyen a alumnos y alumnas del pleno derecho a acceder a una educación de calidad y a las oportunidades de aprendizaje que ofrece el curriculum de la Educación Básica”. (p.61)

Con este concepto se hace referencia a los factores y contextos que dificultan o limitan la educación y las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, con la intención de actuar para que estas se disminuyan o se eliminen. Es importante que sea claro que

cuando se habla de un alumno con BAP no solo se habla de sujetos con condiciones o características particulares de vida, ya que estos obstáculos pueden ser tanto físicos, actitudinales, sociales o curriculares. Para facilitar el proceso de inclusión de los alumnos a las aulas regulares y brindar atención a quienes enfrentan BAP es necesario formular estrategias que impulsen a las escuelas a crear espacios inclusivos, estableciendo un grupo de trabajo colaborativo. Este colectivo estará conformado por maestros, padres, alumnos, asesores, administradores y especialistas, quienes tendrán como objetivo ayudar a que toda la comunidad escolar comprenda mejor el desarrollo y el mantenimiento de una comunidad escolar integrada, grata e inclusiva.

Asimismo, las Barreras para el Aprendizaje y la Participación hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él (Booth y Ainscow, (2000).

De acuerdo con la SEP (2016) y la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, las barreras de aprendizaje y participación , hacen referencia a aquellas condiciones (procesos, dinámicas, actitudes, concepciones, relaciones, prácticas) en los contextos escolar, áulico y sociofamiliar que obstaculizan, dificultan, limitan que un alumno o alumna ejerza plenamente su derecho a una Educación de Calidad con Equidad (que accedan a la escuela, permanezcan en ella, participen en las diversas actividades escolares y áulicas y que aprendan lo que está definido en el Currículo de acuerdo a su edad).

Las BAP se pueden hacer visibles, en la organización de la escuela y del aula, en la gestión estratégica, estructura escolar, procesos de la metodología, así como en los vínculos que se establecen entre la escuela, familia y comunidad educativa.

Es por eso que, para poder identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, es necesario hacer un análisis del contexto tanto escolar, áulico y sociofamiliar. Valorando las fortalezas, áreas de oportunidad y necesidades de los estudiantes con la finalidad de diseñar y planear el proceso de apoyo en el contexto que sea necesario, y así, eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación con la finalidad de garantizar un proceso de atención con una visión de educación inclusiva.

De acuerdo con SEP (2015), la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación, se determinan de la siguiente manera:

- Considerar los contextos educativos como referentes.
- Detectar los factores que obstaculizan la participación y el aprendizaje.
- Valorar las relaciones entre los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Analizar la incidencia de los diferentes factores en los resultados educativos (resultados de las evaluaciones, resultados del ciclo escolar anterior, evaluación inicial por parte de el/la profesor/a de grupo y especialista de la UDEEI).
- Analizar la incidencia de los diferentes factores en el aprendizaje y la participación de las alumnas y alumnos. Tanto en el aprendizaje (de una asignatura, campo formativo contenido específico), y en su participación (en distintas actividades académicas, recreativas, sociales, del aula, de la escuela).

- Reconocer a quien o a quienes están afectando esos factores (población estudiantil en general, un grupo escolar en particular, a un grupo de alumnos que compartan alguna condición o algún alumno en específico).
- Delimitar el apoyo requerido por parte de la UDEEI.
- Integrar las ideas y el apoyo de todos los profesionales involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Evitar el uso de la etiquetación.
- No puntualizar la problemática en un solo sujeto, sino en los procesos que se desarrollan en la interacción de los alumnos con los contextos (planeación, evaluación, estrategias didácticas, etc.).

Las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas en el contexto escolar pueden visualizarse cuando la comunidad escolar mantiene concepciones, políticas, prácticas y culturas que excluyen a las y los alumnos de las distintas actividades escolares (ceremonias, concursos, etc.). Dentro del contexto aúlico se observan cuando el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en el aula, se caracteriza por no tomar en consideración los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos, teniendo como consecuencia que no todos los alumnos logran las mismas oportunidades de aprendizaje esperados en el currículo.

En el contexto socio- familiar las barreras para el aprendizaje y la participación suelen presentarse cuando las familias desconocen los propósitos educativos dentro del curriculum, propiciando así una colaboración limitada con la escuela para el logro de los aprendizajes de sus hijos.

1.13 Planes y programas de educación básica.

El plan de estudios 2011 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se toma en cuenta la diversidad que existe en las escuelas, la cual se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa, reconociendo que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, el cual, se enriquece con la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo que acerquen a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés.

Asimismo, propone que la evaluación sea una fuente de aprendizaje que permita detectar el rezago escolar de manera temprana y, en consecuencia, la escuela desarrolle estrategias de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo.

Por otra parte uno de los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios 2011, el cual centra su atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, establece que, desde etapas tempranas es necesario generar en los estudiantes disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida, esto a través de los diferentes campos de formación para la Educación Básica, que organizan, regulan y articulan los espacios curriculares, en cada campo de formación, se enuncian los procesos graduales del aprendizaje , de manera continua e integral, desde el primer año de educación básica hasta su conclusión.

Los campos de formación para la Educación Básica son:

- Lenguaje y comunicación.

- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

El campo formativo que se revisó fue el de lenguaje y comunicación, el cual tiene la finalidad de desarrollar competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje y, de esta forma los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos.

Asimismo, es sustancial tener en cuenta los conocimientos previos que poseen los alumnos sobre el lenguaje, por lo que es importante que la escuela proporcione las convencionalidades y especificidades de su uso, de acuerdo con las particularidades de cada nivel educativo.

1.14 Programa de estudios 2011 de 4º de primaria.

Uno de los temas en los cuales la educación básica centra su atención es, en los procesos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, atendiendo las necesidades específicas de cada alumno para mejorar sus competencias, permitiendo un desarrollo personal; brindándole la oportunidad de responder a cualquier necesidad que le exija su sistema de vida.

La educación Primaria dentro de nuestro país tiene una responsabilidad muy grande en la enseñanza de la lectura y escritura; cubriendo así una de sus principales tareas: La alfabetización, ya que, es “el desarrollo de las habilidades lingüísticas que constituye el eje central de la educación básica, por considerarse herramientas de pensamiento que cumplen con funciones comunicativas y formativas muy amplias y son la base para el aprendizaje de otras asignaturas” (SEP, 2011).

De acuerdo con esto el Modelo educativo 2016 menciona que, en la actualidad, la sociedad está en un constante y acelerado cambio, dando como resultado una exigencia a las personas que forman parte de la sociedad a crear habilidades que les sean útiles para dar y recibir información; es así como, la escuela debe garantizar el ordenamiento crítico del conocimiento, para asegurar que todas las personas accedan y desarrollen las capacidades para disfrutar de todos sus beneficios.

Por tanto, la escuela ya no debe enseñar a los alumnos lo que no saben, sino aquellos conocimientos que necesitan para aprender a aprender. Se forma a las personas para que puedan adaptarse a nuevas situaciones, en donde, la educación les asegure apropiarse de conocimientos y competencias que les permitan elevar su potencial para responder a situaciones que surjan a lo largo de su vida.

Asimismo, Defior (1996) afirma que el aprendizaje de la lectura y la escritura no constituyen un fin en sí mismo, sino que es el instrumento que va a permitir mejorar el sistema lingüístico y comunicativo del sujeto además de proporcionarle la llave de acceso a otros aprendizajes.

De esta manera al iniciar el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura se deben desarrollar herramientas con el fin de que el alumno logre una lectura y escritura funcional, que le permita relacionarse con los otros.

Esto se puede ejemplificar cuando el alumno carece de conocimiento en el área de español, matemáticas, ciencias naturales, historia, etc., debido a las dificultades que se presentan en los procesos de lectoescritura, teniendo como consecuencia una mala comprensión del contenido, lo que lleva a priorizar qué se debe enseñar.

Como menciona Valverde (2014), los procesos de lectoescritura ocupan un lugar primordial en los nuevos temas relacionados al currículo, ya que, la lectura y escritura son temas fundamentales para el desarrollo de los procesos mentales y cognitivos que realiza el alumno

dentro del aprendizaje. Son la base para que el alumno pueda apropiarse de los distintos contenidos que se plasman dentro del currículo.

De acuerdo con los planes y programas de educación básica, lo que se busca es elevar la calidad educativa, cumpliendo así que la educación que debe desarrollar la capacidad de la población para comunicarse; en donde la lectura y la escritura son pilares básicos para el logro y desarrollo de las competencias comunicativas.

Por lo que, los propósitos de la enseñanza del español en la educación primaria buscan:

Garantizar que los alumnos participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral, valorando y haciéndolos conscientes de la diversidad lingüística. Además de que, tengan la capacidad de leer comprensivamente diversos tipos de texto y sean capaces de participar en la producción de diversos tipos de textos escritos; creando así habilidades en los alumnos para que puedan identificar y analizar las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos) en diversos géneros literarios.

Para que los estudiantes de Educación Básica puedan hacer uso eficaz del lenguaje como una herramienta de comunicación que les permita seguir aprendiendo; el programa de estudios 2011, engloba todos estos conocimientos, destrezas y habilidades en estándares curriculares, los cuales los divide en los siguientes componentes:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Dentro de las propuestas curriculares impulsadas desde 1993, se ha tenido como prioridad que, los alumnos participen en situaciones comunicativas (oralidad, lectura y escritura), cubriendo los estándares curriculares mencionados anteriormente.

De acuerdo con SEP (2011c) algunas de las concepciones en las propuestas curriculares en español son:

· Los alumnos son sujetos activos, susceptibles de adquirir conocimientos y uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje, mediante procesos constructivos. Donde su aprendizaje es el principal centro de atención de todo proceso educativo.

· La lengua oral y escrita son propios de una construcción y conocimientos sociales, por lo que, las situaciones de aprendizajes significativas para los alumnos se dan mediante la interacción social.

· El lenguaje en la escuela tiene dos funciones: Herramienta fundamental para el desarrollo del aprendizaje y ayuda al proceso de adquisición de conocimientos en las demás áreas.

· Se toma al texto, como unidad de análisis, adquisición y uso de la lengua (oral y escrita).

Cabe mencionar, el principal objetivo es crear una relación significativa para el alumno, entre el uso y significado del lenguaje y la escritura, en donde, la interacción del alumno con el medio favorece todos estos conocimientos.

Dentro del Programa de estudios de Primaria para cuarto grado (SEP, 2011), se plantea el lenguaje, como herramienta de comunicación que permite el aprendizaje, la integración a la cultura y la interacción en la sociedad. Permitiendo al alumno dar y recibir información diversa, poder tener relaciones interpersonales, expresarse, y proponer ideas, opiniones en cualquier ámbito en donde se desenvuelva.

La escuela es un factor fundamental para el desarrollo del lenguaje. Debe de ofrecer distintas herramientas y/o estrategias que permitan que los alumnos desarrollen habilidades de interacción y expresión tanto oral como escrita, favoreciendo el uso del lenguaje como un medio de interacción y participación de las prácticas sociales, además de la producción y/o interpretación de textos orales y escritos.

Como se mencionó anteriormente, el Programa de Estudios 2011, busca un desarrollo de diversas competencias, las cuales brindan conocimientos, saberes y habilidades a los alumnos para poder resolver cualquier situación que se les presente sin importar el lugar y el tiempo.

El Programa de Estudios 2011 de Cuarto grado, menciona cuatro competencias específicas:

1. Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender: Se busca que el alumno emplee el lenguaje como una herramienta para interpretar, comprender y transformar las situaciones de su vida cotidiana, favoreciendo la obtención de nuevos conocimientos, logrando una comunicación eficaz en cualquier contexto y/o situación.
2. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas: El alumno debe ser capaz de comprender las funciones y características de los textos, diferenciando su tipo, contenido en el que se emplean y destinatario. Debe conocer las distintas modalidades de lectura, respecto y en función del propósito del texto, características y características del lector, con la finalidad de lograr una construcción de significado, creación de textos escritos, a través de la utilización de distintas estrategias de producción de textos.
3. Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones: Se busca que los alumnos desarrollen habilidades de análisis y juicio crítico de la información de diversos tipos de texto, al igual que, puedan tomar decisiones en cualquier situación de la

vida cotidiana, con el sustento de distintas fuentes de información, tanto escritas como orales.

4. Valorar la diversidad lingüística y cultural de México: Se busca que los alumnos sean capaces de reconocer la diversidad lingüística. Al mismo tiempo de que, empleen el lenguaje oral y escrito para interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y políticos.

De manera general, se busca que el alumno sea capaz de involucrarse y sea participe en diversas situaciones y/o prácticas sociales. El Programa de Estudios 2011 de Cuarto grado, agrupa las prácticas del lenguaje en tres ámbitos:

1. **Ámbito de estudio:** Tienen el propósito de apoyar a los alumnos en el desempeño de sus estudios, para que puedan expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje formal y académico encaminado a escribir para compartir diversos contenidos y apropiarse de los diferentes tipos de discursos.
2. **Ámbito de Literatura:** Trata de destacar la creatividad e imaginación del lenguaje y el trabajo con distintos tipos de textos. Buscando que el alumno tenga un acercamiento con la lectura, mediante el conocimiento de diferentes tipos de texto; y al mismo tiempo, que el alumno sea capaz de producirlos.
3. **Ámbito de participación Social:** Tiene como propósito, ampliar los espacios de participación de los alumnos y favorecer el desarrollo de distintas formas de comprender y actuar en la sociedad.

Como se ha mencionado anteriormente, el contexto, es el lugar en donde se lleva a cabo toda la actividad de interacción entre el conocimiento, el profesor, los contenidos y el alumno.

CAPÍTULO II

PROCEDIMIENTO

En este apartado se presenta el procedimiento a partir del cual nos valimos para realizar el programa de intervención; es importante mencionar que el programa de intervención que se realizó para los tres alumnos de 4º grado de primaria, es producto del programa de prácticas profesionales el cual pertenece a la Universidad Pedagógica Nacional; este apartado se divide en tres fases; la primera fase describe a los participantes y el escenario de prácticas profesionales en que se llevó a cabo la intervención psicopedagógica, asimismo, el procedimiento de asignación de los alumnos para llevar a cabo el programa de intervención.

Posteriormente, la segunda fase la cual, se divide en tres momentos, el primer momento, explica la aplicación de la evaluación inicial con el fin de identificar las necesidades de los alumnos en los procesos de lectoescritura con base en los estándares curriculares de español y el campo formativo de lenguaje oral y escrito en niños de cuarto grado de educación básica primaria; el segundo momento hace referencia al diseño, elaboración e implementación del programa de intervención el cual está constituido por 14 sesiones las cuales se impartieron de manera grupal con los 3 alumnos, fuera del aula de clase.; finalmente, en el tercer momento se hace mención del proceso de aplicación de la evaluación final, con el fin de conocer los avances y limitaciones obtenidos al concluir el programa de intervención para la mejora de los procesos de lectoescritura.

Finalmente, en la tercera fase se expone el análisis de los resultados obtenidos del programa de intervención.

Para dar inicio a la primera fase del segundo capítulo, a continuación, se realiza una descripción de los participantes, escenario y asignación de los alumnos para llevar cabo la intervención psicopedagógica.

2.1 Participantes.

Dentro del escenario se trabajó con 3 alumnos que se encuentran en la estadística (alumnos identificados con BAP) de UDEEI, que cursan cuarto grado de primaria, los cuales presentan barreras en los procesos de la lectoescritura, pues en comparación a sus compañeros de grupo no habían logrado alcanzar los aprendizajes esperados acorde a su edad (8.6 años en promedio) y grado escolar.

Es de vital importancia mencionar que al llegar al escenario de prácticas profesionales, a la unidad operativa de UDEEI se encontraba ya a la mitad de la primera etapa denominada, valoración de la situación inicial, la profesora especialista comentó que antes de finalizar el ciclo escolar anterior se realizaron las altas y bajas de los alumnos identificados en la estadística (alumnos con alguna BAP) de UDEEI, de los cuales ya se había realizado su expediente; por tal motivo, para finalizar con esta primera etapa, lo único que se realizaría sería la aplicación de un test para conocer los ritmos y estilos de aprendizaje (visual, auditivo o kinestésico) de los alumnos, el cual fue elaborado y diseñado por la especialista de UDEEI con el fin de tener bases para la segunda etapa denominada planeación; este test, fue aplicado corresponsablemente entre la especialista de la UDEEI y las dos practicantes dentro de la escuela, se aplicó a toda la población en general (527 alumnos).

Al dar inicio a la segunda etapa determinada “Planeación” la profesora especialista de la UDEEI hace mención que se requiere apoyo individual con 3 alumnos de 4º, puesto que aún no logran consolidar los procesos de lectoescritura, por lo cual nos fueron asignados a los tres alumnos para llevar a cabo un taller de lectoescritura y así mejorar las habilidades y/o los conocimientos con los que cuentan los alumnos y favorecer la consolidación de los procesos de lectoescritura; se nos fue proporcionado el expediente de los alumnos para así, tener más información sobre el contexto familiar y áulico en el que se desenvuelven los alumnos y las barreras que presentan los alumnos, identificadas por la especialista de UDEEI.

A continuación, se describen las características generales de cada alumno, cabe mencionar que los nombres utilizados son seudónimos a fin de mantener la confidencialidad de los datos personales de los participantes.

Ana (seudónimo)

Ana, de 9.0 años al iniciar el ciclo escolar, cursa actualmente cuarto grado de primaria. Al iniciar primer año se pidió a la madre una valoración psicológica de la alumna, cual no fue entregada.

Ana pertenece a la estadística de UDEEI desde segundo año de primaria por presentar rezago escolar debido a que la alumna aun no consolida los procesos de lectoescritura.

De acuerdo con la entrevista a la madre, la cual fue realizada por la trabajadora social, la familia nuclear de Ana está conformada por la madre y su hermano mayor; siendo él el responsable de Ana ya que la mamá trabaja desde muy temprano y llega muy tarde a casa.

Ana siempre ha tenido un nivel de aprendizaje por debajo de lo esperado para cada grado de primaria, es una alumna que presenta calificaciones bajas, suele llegar tarde a la escuela, presenta una apariencia poco higiénica y la mayoría de las veces no suele contar con todo el material necesario para sus clases; presenta una actitud pasiva en el salón de clases y suele optar por el trabajo individual que por el grupal.

De acuerdo a los datos obtenidos a través de la valoración de la situación inicial, la observación y entrevista familiar, se han identificado en la alumna las siguientes Barreras para el Aprendizaje y la Participación, que obstaculizan el proceso de enseñanza aprendizaje de la alumna, creando dificultades en algunas áreas.

Contexto áulico

Barreras actitudinales

- El profesor cree que las dificultades que presenta la alumna deben ser atendidas y resueltas por la especialista de UDEEI.

- Exclusión de la alumna en diversas actividades dentro del aula.
- Expectativas bajas de la alumna por presentar dificultades durante su aprendizaje.
- Derivación de la alumna con BAP a la especialista o centros especializados.
- Baja tolerancia por parte del profesor ante acciones inapropiadas de la alumna.
- Los alumnos excluyen a la alumna con BAP debido a la etiquetación del profesor.

Barreras metodológicas

- El profesor desconoce los ritmos y estilos de aprendizaje de la alumna.
- En la planeación no hay adecuaciones curriculares en consideración de la diversidad grupal.
- El profesor no realiza una adecuación en la evaluación de la alumna con BAP.
- Falta de diversificación de estrategias para el desarrollo de actividades.
- Poca actualización docente.
- Exigencias poco apropiadas a las etapas de desarrollo y ritmos de aprendizaje de la alumna.
- Agrupación de los niños por características similares (grupos homogéneos).

Barreras organizativas

- Poca vinculación y trabajo colaborativo entre la UDEEI y educación regular.

Contexto familiar

Barreras actitudinales

- Falta de comunicación entre la alumna y su madre.
- Falta de apoyo por parte de la madre con tareas escolares.
- Falta de apoyo o desinterés por la atención alterna de la alumna (valoración psicológica).
- Falta de participación en juntas, citas y actividades escolares.

Jimena (seudónimo)

Jimena, de 8.11 años al iniciar el ciclo escolar, cursa actualmente cuarto grado de primaria; desde nivel preescolar acudía al Hospital Cruz Blanca para ser atendida psiquiátrica y psicológicamente porque siempre mantenía un peso muy bajo, debido a que durante el embarazo la madre presento complicaciones con riesgo de abortar; además de acudir para que fueran atendidas las dificultades de atención y dificultad que presentaba para concluir un trabajo o actividad. Por lo que, desde primer grado de educación primaria, se solicitó el apoyo de la UDEEI para continuar con el proceso de atención, además de brindar estrategias para disminuir las dificultades que presenta Jimena en los procesos de lectoescritura, por ejemplo, dificultad para pronunciar las letras “l” y “r” principalmente. Se le brindaron estrategias a la madre de familia para mejorar los procesos de lectoescritura, trabajo de silabas, y actividades para mejorar la lectura.

Desde segundo grado de primaria y hasta el actual grado, pertenece a la estadística de UDEEI por presentar rezago escolar.

De acuerdo con la entrevista a la madre, la cual, fue realizada por la trabajadora social, la familia nuclear de Jimena se compone por su mamá, su hermano mayor y la abuela materna; viven en casa de la abuela, siendo esta quien cuida de Jimena, puesto que su mamá trabaja todo el día.

Jimena siempre ha tenido un nivel de aprendizaje por debajo de lo esperado en cada grado de primaria, de acuerdo con los datos recabados en los expedientes de UDEEI, Jimena es una alumna que presenta calificaciones bajas y suele faltar mucho a la escuela, la mayoría de las veces no suele contar con todo el material necesario para sus clases. Es una alumna pasiva dentro del salón de clases y suele optar por el trabajo individual más que por el grupal.

De acuerdo a los datos obtenidos a través de la valoración de la situación inicial, la observación y entrevista familiar, se han identificado en la alumna las siguientes Barreras

para el Aprendizaje y la Participación, que obstaculizan el proceso de enseñanza aprendizaje de la alumna, creando dificultades en algunas áreas.

Contexto áulico

Barreras actitudinales

- El profesor cree que las dificultades que presenta la alumna deben ser atendidas y resueltas por la especialista de UDEEI.
- Exclusión de la alumna en diversas actividades dentro del aula.
- Expectativas bajas de la alumna por presentar dificultades durante su aprendizaje.
- Derivación de la alumna con BAP a la especialista o centros especializados.
- Baja tolerancia por parte del profesor ante acciones inapropiadas de la alumna.
- Los alumnos excluyen a la alumna con BAP debido a la etiquetación del profesor.

Barreras metodológicas

- El profesor desconoce los ritmos y estilos de aprendizaje de la alumna.
- En la planeación no hay adecuaciones curriculares en consideración de la diversidad grupal.
- El profesor no realiza una adecuación en la evaluación de la alumna con BAP.
- Falta de diversificación de estrategias para el desarrollo de actividades.
- Poca actualización docente.
- Exigencias poco apropiadas a las etapas de desarrollo y ritmos de aprendizaje de la alumna.
- Agrupación de los niños por características similares (grupos homogéneos).

Barreras organizativas

- Poca vinculación y trabajo colaborativo entre la UDEEI y educación regular.

Contexto familiar

Barreras conductuales

- Falta de comunicación entre la alumna y la madre.
- La convivencia entre los miembros de la familia no es armónica.
- Falta de apoyo por parte de la familia por el aprendizaje de Jimena.
- Carece de hábitos para dormir.
- Falta de cuidado del aspecto físico de Jimena.

David (seudónimo)

David, de 8.8 años de edad al iniciar el ciclo escolar, cursa actualmente cuarto grado de primaria en primero y segundo grado de primaria presentaba ciertas dificultades para tener orden en la escritura de las palabras y presentaba una lectura por debajo de lo esperado a cada grado escolar. A finales de tercer año de educación primaria aun presentaba dificultades para consolidar los procesos de lectoescritura y, en cuarto grado de UDEEI lo añade a sus estadísticas por ser un alumno con rezago educativo al no consolidar el proceso de lectoescritura.

De acuerdo con la entrevista a la madre, la cual fue realizada por la trabajadora social, la familia nuclear de David se compone por su mamá, papa de su hermana, su hermana menor y su abuela materna, quien es la responsable de cuidar a David por las tardes, ya que, su mamá sale a trabajar la mayor parte del día, sin embargo, al llegar de trabajar suele revisar los cuadernos de David, además de acudir a las juntas y participar en actividades escolares. David es un niño que asiste a la escuela, llega temprano, su aspecto físico es impecable.

El alumno suele ser pasivo, sin embargo, muestra iniciativa al participar en clase.

De acuerdo a los datos obtenidos a través de la valoración de la situación inicial, la observación y entrevista familiar, se han identificado en la alumna las siguientes Barreras para el Aprendizaje y la Participación, que obstaculizan el proceso de enseñanza aprendizaje de la alumna, creando dificultades en algunas áreas.

Contexto áulico

Barreras actitudinales

- El profesor cree que las dificultades que presenta el alumno deben ser atendidas y resueltas por la especialista de UDEEI.
- Exclusión del alumno en diversas actividades dentro del aula.
- Expectativas bajas del alumno por presentar dificultades durante su aprendizaje.
- Derivación del alumno con BAP a la especialista o centros especializados.
- Baja tolerancia por parte del profesor ante acciones inapropiadas de la alumna.
- Los alumnos excluyen a la alumna con BAP debido a la etiquetación del profesor.

Barreras metodológicas

- El profesor desconoce los ritmos y estilos de aprendizaje del alumno.
- En la planeación no hay adecuaciones curriculares en consideración de la diversidad grupal.
- El profesor no realiza una adecuación en la evaluación del alumno con BAP.
- Falta de diversificación de estrategias para el desarrollo de actividades.
- Poca actualización docente.
- Exigencias poco apropiadas a las etapas de desarrollo y ritmos de aprendizaje del alumno.
- Agrupación de los niños por características similares (grupos homogéneos).

Barreras organizativas

- Poca vinculación y trabajo colaborativo entre la UDEEI y educación regular.

Es importante mencionar que los tres niños pertenecen al mismo grupo de cuarto año, por tal motivo presentan las mismas barreras en el contexto áulico.

2.2 Escenario.

En agosto del 2016 se dio inicio a las prácticas profesionales, en la Unidad de Educación Especial y Educación inclusiva 271 (UDEEI) dentro de una escuela primaria de jornada ampliada la cual se encuentra ubicada al Sur de la Ciudad de México en la delegación Coyoacán, perteneciente al sector público, la escuela cuenta con una matrícula de 527 alumnos que oscilan entre 6 a 12 años, de los cuales 24 pertenecen a la estadística (alumnos que presentan BAP) de UDEEI, a cargo de la Profesora Especialista y de la Supervisora de área.

Los actores educativos con los que cuenta son: directora, subdirectora de operación escolar, docentes y profesora especialista de UDEEI. En la tabla 1 se describe la plantilla de la institución educativa.

La Institución cuenta con dos edificios de planta baja, con 16 aulas, biblioteca, salón de usos múltiples, un cubículo en donde se encuentra la dirección, otro para el área de la UDEEI y un cubículo más donde se guarda el material de la institución.

Tabla 1. Plantilla de la institución educativa

Directora de la Institución	1
Subdirectora de Operación Escolar	1
Maestros frente a grupo	16
Maestros de Inglés	3
Promotor de Lectura	1

Promotor de TIC'S	1
<hr/>	
Maestros de Educación Física	3
<hr/>	
Especialista de UDEEI	1
<hr/>	
Asistentes de servicio	3

Para dar inicio a la segunda fase de este capítulo, se hace mención de tres momentos específicos en los cuales se realiza la descripción de las actividades llevadas a cabo para el diseño y desarrollo del programa de intervención.

2.3 Desarrollo de la intervención psicopedagógica.

El primer momento de esta fase, hace referencia al diseño y aplicación de una evaluación inicial del cual nos valimos para posteriormente llevar a cabo el desarrollo del programa de intervención psicopedagógica. La evaluación inicial es una prueba académica elaborada a partir de los contenidos de 4º año de primaria, esta prueba fue analizada y revisada por la profesora especialista de la UDEEI y la profesora responsable del escenario de prácticas profesionales, las cuales aceptaron con observaciones (imagen, tamaño de letra y formato) y posteriormente se corrigieron para la aplicación. Para la elaboración de la evaluación inicial, se revisó la antología de lecturas. “Leemos mejor cada día. Cuarto grado. SEP 2010.”

Posteriormente se seleccionó una de las lecturas relacionada con el contenido curricular, la cual cuenta con un total de 419 palabras, con la finalidad de identificar las necesidades de los alumnos en los procesos de lectoescritura. La evaluación inicial fue dividida en actividades con el fin de evaluar cuatro rubros: fluidez lectora, comprensión lectora, escritura mecánica y escritura espontánea.

Finalmente se aplicó la prueba (ver anexo 1) de la siguiente manera:

Instrucciones

Las instrucciones fueron las mismas para los 3 participantes, se realizaron consignas antes de aplicar la prueba por si alguno de los alumnos requería apoyo para la resolución de la prueba. Es importante mencionar que la prueba se aplicó de manera individual y se llevó el registro de todo lo que contestaban los alumnos. A continuación, se describe como fue aplicada la evaluación inicial.

- Se le dijo a cada uno de los alumnos, vamos a leer un texto, te voy a mostrar algunos elementos del mismo y tú me dirás de qué crees que trate el texto.

Actividad 1:

Se muestra al alumno una tarjeta con la imagen referente al texto próximo a leer (un volcán) y se le pregunta ¿De qué se trata el texto?

A continuación, se le muestra una tarjeta con el título del texto, posterior a ello se le pide al alumno que lea la tarjeta; en caso de que el alumno no pueda leer el texto, el aplicador deberá leer el texto “Los volcanes” en voz alta y preguntarle *¿De qué se trata el texto?*

Actividad 2:

Se le muestra el texto, el cual se pide que lea en voz alta. Durante esta actividad se lleva a cabo el registro de los errores que el alumno comete durante su lectura, como son: Omisión de letras, sílabas, palabras y/o líneas; Sustitución de letras, sílabas, palabras y/o líneas. Asimismo, el registro del nivel de lectura en el que se encuentra el niño (fonética, silábica o silábico alfabético); Si el niño no lee el texto el aplicador debe leer en voz alta el texto “Los volcanes”.

Actividad 3:

Posteriormente, se realiza una serie de preguntas sobre el contenido del texto de las cuales se registra lo contestado por el alumno.

¿Qué es un volcán?

¿Cómo se llama el volcán del que habla la lectura?

¿De qué otros volcanes habla el texto?

¿Qué problemas provocan los volcanes?

¿Para qué sirven los volcanes?

¿Conoces algún volcán?

Actividad 4:

Para finalizar se le pide al alumno que escriba un resumen sobre lo que leyó o se le leyó, con base en el texto “los volcanes”.

2.4 Detección de necesidades.

Considerando los datos obtenidos a partir de los expedientes de la UDEEI y los resultados obtenidos de la evaluación inicial se puede decir que los niños presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación en los procesos de lectura y escritura por lo cual se requiere de apoyo extra al proceso de consolidación de la lectura y la escritura y atención por parte de los padres y maestros titulares de grupo, por lo cual se determina que las limitantes que presentan los alumnos se atribuyen al contexto.

Antes de mostrar los resultados, es importante mencionar que la Profesora especialista de la UDEEI nos proporcionó dos rúbricas, la primera para evaluar la lectura (ver anexo 2) y la otra para evaluar la producción de textos (ver anexo 3) con el fin de identificar el nivel en el que se encuentra cada alumno antes de realizar el programa de intervención.

Cada rúbrica contiene tres niveles cada uno con indicadores específicos, los cuales permiten identificar a los alumnos dentro de un nivel de acuerdo con sus competencias en lectura y producción de textos, siendo estos niveles: esperado, en desarrollo y requiere apoyo.

A continuación, en las tablas 2 y 3 se explican los niveles en que se pueden identificar a los alumnos y las características que presentan de acuerdo con el nivel, lo cual permitirá determinar si el alumno requiere o no apoyo en el proceso.

Tabla 2. Rúbrica para la evaluación de toma de lectura.

Rúbrica de toma de lectura.		
Nivel	Puntaje	Descripción
Esperado o nivel "A"	15- 18	El alumno lee de forma adecuada según lo esperado para su grado con un buen nivel de comprensión. Lo que favorece su seguridad y disposición a realizar la lectura.
En desarrollo o Nivel "B"	10 – 14	El alumno presenta algunas de las características esperadas para su grado junto con rasgos de un nivel anterior, por lo que su desempeño es inconsistente. Puede tener una lectura fluida pero monótona o carece de comprensión de ideas clave.
Requiere apoyo o Nivel "C"	9 o menos	La lectura del alumno no es fluida y su nivel de comprensión es deficiente, además de mostrar inseguridad y frustración a enfrentarse a texto.

Tabla 3. Rúbrica para la evaluación de producción de textos

Rúbrica de producción de textos		
Nivel	Puntaje	Descripción
Esperado o Nivel “A”	15- 18	El alumno logra comunicar ideas de manera clara y coherente según el propósito inicial del escrito. Utiliza un vocabulario diverso, reglas ortográficas y signos de puntuación según lo esperado para su grado escolar. Puede presentar errores u omisiones, pero son mínimos y no alteran el propósito del texto.
En desarrollo o Nivel “B”	10 - 14	El alumno construye un texto siguiendo algunas convenciones y reglas de la escritura que se esperan para su grado escolar. Sin embargo, la organización, los errores e inconsistencias presentes en el texto dificultan la lectura o la comprensión del propósito comunicativo.
Requiere apoyo o Nivel “C”	9 o menos	El alumno no logra comunicar alguna idea clara de forma escrita a partir de una situación planteada. El vocabulario es limitado; el texto es poco legible; la ortografía, uso de signos de puntuación o la segmentación no corresponden con las convenciones del lenguaje escrito. Depende de un apoyo externo para elaborar un texto acorde a su ciclo escolar.

Asimismo, los resultados obtenidos fueron interpretados a partir de diversos autores así es el caso de los niveles de conceptualización de la escritura propuestos por (Ferreiro y Gómez, 1982)

1. Nivel presilábico: En donde las escrituras son ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre grafías y sonidos.

2. Nivel silábico: Se intenta una correspondencia entre grafías y sílabas.

3. Nivel silábico- alfabético: Algunas letras poseen un valor silábico sonoro y otras no, por ejemplo, re c ta= re, ce, ta, (Ferreiro y Teberosky, 1979)

4. Nivel alfabético: Existe una correspondencia entre fonemas y grafías. Como lector, es más fácil comprender lo que escribe, y ya hace uso de las grafías comunes. Cada letra tiene ya un valor sonoro, ahora enfrentará problemas de tipo ortográfico (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Por otra parte, los resultados obtenidos se interpretan a partir de los que plantea (Pascual y Carril, 2017) sobre los errores que comúnmente se comenten en la lectura y la escritura afectando la comprensión de los textos.

- Omisión: Ignorar una o más letras, sílabas o palabras, ya sea como grafema o fonema. “Blanca por banca”).
- Sustitución por sonido semejante: Modificación de una grafía o fonema por confusión de los sonidos. “d por t”.
- Sustitución por orientación simétrica: Cambio de la letra por similitud de la forma gráfica “b por d”.
- Rotación: Cuando a la letra se le da un giro y se convierten en otra estructura “dedo por depo”.

- Mezcla: Combinar grafemas y fonemas sin ningún sentido. “el volcán por evoca”.
- Agregados: Cuando el alumno añade letras, fonemas, o sílabas de forma inadecuada “ir por iré”
- Separación por hipersegmentación: Desconoce el final de una palabra, separando incorrectamente, creando palabras con o sin significado “mañana por maña na”
- Contaminación por hipo segmentación: Unión incorrecta de las palabras en una frase u oración. “la ventana por laven tana- la ventana”.
- Traslación: Cambio de lugar de los grafemas o fonemas “blanco por balnco”.
- Ausencia de pausas ante los signos de puntuación, dando como consecuencia, dificultad para comprender el sentido y significado de los textos.

También se hace uso de lo que plantea Valmaseda(1990), para interpretar e identificar las dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura pero que en cuanto a la función intelectual son consideradas normales

-Dificultades psicomotrices. La falta de coordinación y torpeza física e integración motora

-Perseverancia. Es la continuación automática y a menudo involuntaria de una conducta que se observa durante la expresión motora como el habla, la escritura, la lectura, el dibujo y al señalar.

-Dificultades de percepción, se pueden describir conductualmente como la mala decodificación visual, auditiva o cinestésica; estas pueden dividirse en:

Receptivo auditivo, cuando hay un mal entendimiento de los símbolos hablados, frecuentes peticiones para que se repita lo que se ha dicho, ecolalia y confusión de instrucciones o mandatos.

Receptiva visual, se presenta cuando no se comprende lo que se lee y cuando se lee en voz baja para sí mismo antes de repetir en voz alta.

Expresivo vocal, es una dificultad en la formación del pensamiento al hablar (disfasia) y se manifiesta por la falta de sintaxis y carencia de ideas para expresarse.

Expresiva motora, se refiere a la formulación del pensamiento por escrito (disgrafía), igual que en otras comunicaciones no verbales como los ademanes algunos niños suelen omitir letras, invertir las o transformarlas.

-Dificultades de atención. Para el progreso de un niño en la escuela, deben poder fijar su atención en determinada tarea y también deberá romper esa fijación en el momento adecuado para pasar a otra actividad.

Otro autor importante a partir del cual nos valimos para interpretar los resultados obtenidos con base a la comprensión lectora fue Cuetos (citado en Defior, 1996) quien propone tres niveles del procesamiento de la lectura y la escritura, estos niveles son; léxico, sintáctico y semántico; de estos niveles depende que un alumno genere aprendizaje o tenga una buena comprensión de lo que lee.

A continuación, se presenta los resultados obtenidos a partir de la evaluación inicial los cuales se muestran primero de manera general y posteriormente se hace un análisis de cada uno de los alumnos; los resultados obtenidos se presentan de acuerdo con las actividades en las que fue diseñada la evaluación inicial.

Tabla 4. *Identificación de los errores en la lectura por letra (actividad 2)*

Nombre del alumno	Errores de omisión	Errores de sustitución	Errores de traslación	Errores de adición
Ana	48	19	16	52
Jimena	27	64	6	20
David	24	27	1	83

Con los resultados obtenidos en la tabla 4 se puede observar que los alumnos presentan errores de omisión, sustitución, traslación, y adición de letras, lo cual perjudica el significado de las palabras limitando la comprensión de las mismas, los alumnos tardaban demasiado tiempo decodificando el texto, por lo cual se puede determinar que presentan deficiencias en la decodificación ya que todos sus recursos atencionales se concentran en esa única tarea, perdiendo la secuencia del texto lo que impide el significado global del mismo.

Tabla 5. *Identificación de los errores en la escritura (actividad 4)*

Alumno	Omisión	Sustitución por sonido semejante	Sustitución por orientación simétrica	Traslación	Rotación	Mezcla	Adición	Separación-hipersegmentación	Contaminación-hiposegmentación.
Ana	6	2	0	3	0	4	1	2	3
Jimena	2	0	0	0	0	2	2	0	0
David	0	5	0	0	0	0	0	1	1

Como se aprecia en la tabla 5, los errores que son más comunes en la escritura fueron omisión, sustitución por sonido semejante, mezcla, adición, separación por hipersegmentación y contaminación por hiposegmentación. Cabe señalar que, el total de errores que presentaron suele variar por el número de palabras que cada uno de ellos escribió.

Tabla 6. *Habilidades de comprensión lectora antes de la lectura (actividad 1)*

Nombre de alumno	Logra inferir a través de la imagen	Logra inferir a través del título
Ana	X	X
Jimena	X	
David	X	X

En la tabla 6, se puede observar que los tres alumnos lograron identificar de qué trataría el texto a través de la imagen y el título sobre él. Arrojando así que, cuentan con habilidades de inferencia, a través de sus conocimientos previos del tema. En la siguiente tabla se muestran las habilidades de comprensión lectora posteriores a la lectura del texto.

Tabla 7. *Habilidades de comprensión después de la lectura (actividad 3)*

Nombre de alumno	Comprende la idea general del texto	Identifica qué es volcán	Identifica el volcán principal de la lectura	Identifica volcanes secundarios	Identifica qué problemas provocan los volcanes	Identifica para qué sirve un volcán	Conocen algún volcán
Ana		X					
Jimena		X	X	X			X
David		X		X			X

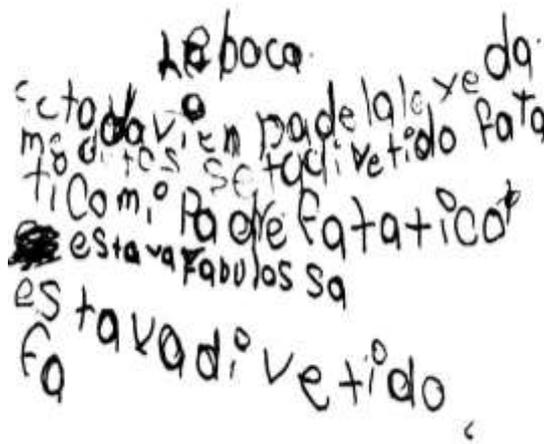
Como se puede apreciar en la tabla 7, los alumnos no lograron identificar la idea general del texto, los problemas que provocan los volcanes (la problemática que se presentaba en la lectura), ni para qué sirven los volcanes. Ana, Jimena y David lograron identificar otras ideas importantes de la lectura como son los personajes secundarios. Los tres alumnos lograron identificar lo que era un volcán, basándose en los conocimientos previos con los que contaban respecto a lo que es un volcán.

Los resultados muestran que los alumnos presentan algunas dificultades que obstaculizan el proceso de consolidación de la lectoescritura, el cual sirve como una herramienta para la adquisición de cualquier aprendizaje curricular o extracurricular (SEP,2016).

Con el objetivo de identificar las dificultades, fortalezas, destrezas, habilidades y ritmos de trabajo principalmente, se realiza una descripción individual de las dificultades identificadas en los procesos de lectura y escritura por cada uno de los alumnos:

Escritura espontanea

- Ana



The image shows a piece of handwritten text in Spanish, written by a student named Ana. The text is a summary of the initial evaluation of the text 'Los Volcanes'. The handwriting is somewhat messy and contains several errors. The words are: 'La boca', 'cctod', 'me da', 'to di', 'ti Comi', 'estava', 'es', 'fa', 'v', 'en', 'pade', 'de', 'la', 'le', 'x', 'e', 'da', 'Setad', 'vetido', 'Pata', 'Pate', 'Fataticat', 'Fabulos', 'sa', 'vetido'. The errors include missing letters (e.g., 'cctod' for 'cctod'), misspellings (e.g., 'v' for 'b' in 'v'), and transpositions (e.g., 'e' for 'l' in 'le').

Imagen 1. Resumen elaborado por Ana durante la evaluación inicial del texto los “Volcanes”

A través de la imagen 1 se pudo identificar que Ana presenta dificultades de tipo expresivo motora, la cual se refiere a la formulación del pensamiento por escrito pues suele omitir, invertir o transformar letras en la escritura como son:

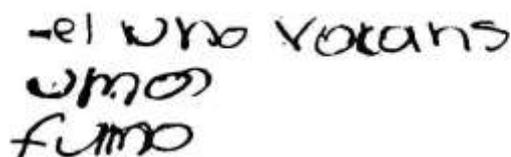
La omisión de letras se puede observar en la palabra “boca” donde trató de escribir “volcán”, omitiendo así las letras “l” y “n”, en ésta misma palabra se puede observar un error de sustitución por sonido semejante, la letra “b” por la “v”. Asimismo, se observan errores de traslación en los grafemas “l” y “e” al tratar de escribir “le”.

Dentro del texto elaborado por Ana, se pueden identificar combinación de palabras sin sentido, un ejemplo de estas es “ticomí”; de igual forma, se observan errores de adición de letras, la cual se puede observar en la palabra “fabulossa” ubicada en el cuarto renglón, en la misma palabra se puede observar un error de separación- hipersegmentación, ya que, no identifica el final de la palabra haciendo una separación intermedia. Por último, se puede identificar errores de contaminación- hipersegmentación, como es el caso de la palabra escrita en el renglón 5 “estavadivetido” por “estaba divertido”.

A través de la rúbrica para la producción de textos de educación primaria (ver anexo 3) Ana se encuentra en el nivel “C” en este nivel se encuentran aquellos alumnos que requieren apoyo ya que, no logran comunicar alguna idea clara de forma escrita a partir de una situación planteada. Su vocabulario es limitado; el texto es poco legible; la ortografía, los de signos de puntuación o la segmentación no corresponden con las convenciones del lenguaje escrito. Por lo cual depende de un apoyo externo para elaborar un texto acorde a su ciclo escolar.

- Jimena

En la imagen 2 se muestra el resultado obtenido a partir de la evaluación inicial:



Handwritten text by Jimena: "el uno volcan", "uno", "fumo". The text is written in a cursive, somewhat illegible style on a white background.

Imagen 2. Resumen elaborado por la Jimena durante la evaluación inicial del texto los “Volcanes”

Como se muestra en la imagen anterior, Jimena presenta dificultades expresivo motoras ya que le es difícil formular el pensamiento por escrito sus principales fallas son: omisión, por ejemplo “vocans” por “volcán” omitiendo así la letra “l”, en la misma palabra se puede observar la presencia de errores de adición de letra, en este caso la letra “s”; Realiza la

omisión de la “h” en la palabra humo, y en el caso de los errores por mezcla, se puede identificar la palabra “fumo”, se le preguntó a Jimena lo que quiso escribir y mencionó que era “fumarola”.

A través de la rúbrica para la producción de textos de cuarto grado (ver anexo 3) Jimena se encuentra en el nivel “C” en este nivel se encuentran ubicados a los alumnos que requieren apoyo ya que, Jimena no logra comunicar alguna idea clara de forma escrita a partir de una situación planteada. El vocabulario de Jimena es limitado; el texto es poco legible; la ortografía, los de signos de puntuación y la segmentación no corresponden con las convenciones del lenguaje escrito. Por lo cual depende de un apoyo externo para elaborar un texto acorde a lo esperado para su ciclo escolar.

- David

En la siguiente imagen se muestran los resultados de David a partir de la evaluación inicial

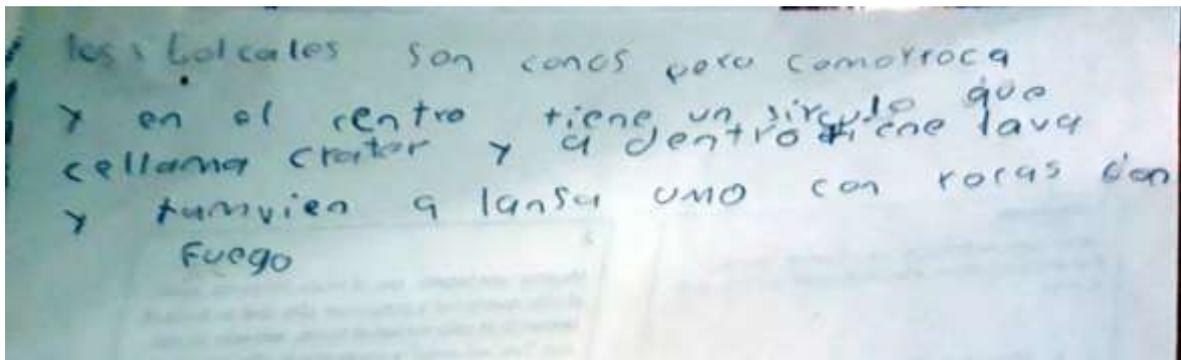


Imagen 3. Resumen elaborado por David durante la evaluación inicial del texto los “Volcanes”

La imagen 3 muestra el resultado obtenido por David en donde se puede ver que presenta dificultades en la escritura expresivo-motora, la cual se refiere a la formulación del pensamiento por escrito pues suele omitir, invertir o transformar letras en la escritura como son:

Se puede observar en el primer renglón un ejemplo de los errores debido a la sustitución por sonido semejante en la palabra “bolcanes” en donde sustituye la letra “v” por “b”: En cuanto a errores de contaminación- hiposegmentación se puede observar en el renglón 3 en la palabra “cellama” en donde intentó escribir se llama; por último, en el mismo renglón, podemos ver un error en cuanto a separación- hipersegmentación en la palabra “y a dentro” la escritura correcta es “y adentro”.

De acuerdo con la rúbrica para la evaluación de producción de textos de cuarto grado (ver anexo 3) David se encuentra ubicado en el nivel “B”, en este nivel se encuentran ubicados los alumnos en desarrollo, esto se refiere a que el alumno logra construir un texto siguiendo algunas convenciones y reglas de la escritura que se espera para su grado escolar. Sin embargo, la organización, los errores e inconsistencias presentes en el texto dificultan la lectura o comprensión del propósito comunicativo.

Escritura mecánica

Ana, Jimena y David presentan un nivel de escritura silábico, el cual, limita que se pueda expresar de manera clara, además de que se requieren mejorar las habilidades caligráficas en los tres alumnos.

Lectura

- Ana

El texto que se le presentó a Ana consta de 419 palabras, el tiempo que tardó en leer el texto fue de 19 minutos con 20 segundos, de acuerdo a los datos obtenidos se calculó el número de palabras por minuto el cual fue de 21.8 palabras por minuto, de acuerdo a este dato se puede observar que las palabras que Ana lee por minuto están por debajo de lo que se espera de acuerdo a su edad y el grado escolar que cursa, ya que ella debería leer de 100 a 114 palabras por minuto según los estándares que marca la Secretaría de Educación Pública.

Durante la lectura realizada por Ana se identificaron dificultades de percepción de tipo receptivo visual, las cuales se presentan cuando no se comprende lo que se lee y cuando se lee en voz baja para sí, de acuerdo con Valmaseda (1990). Asimismo, es importante mencionar que, el tipo de lectura que presenta la alumna está ubicada en el nivel silábico es decir separa las palabras en sílaba (en/ /u/ /na/), y por consiguiente la alumna no respeta los signos de puntuación.

Con respecto a los tipos de errores que se cometen en la lectura, en Ana se identificaron los siguientes: omisión de letras las cuales en su mayoría son vocales y entre las consonantes se encuentra las letras “c” “n” “d” y “t”; realiza sustituciones de las siguientes fonemas “a” por “o”, “a” por “u”, “e” por “a”, “d” por “e”, “n” por “m” y “p” por “c”; comete errores de traslación a intercambiar de lugar los siguientes fonemas “la” por “al”, “mu” por “um” y “ra” por “ar”; por último los errores de adición, que con frecuencia comete en su mayoría son vocales y entre las consonantes se identifican los fonemas “d”, “n” “r” y “s”.

Por lo cual se requiere trabajar con Ana la identificación de las vocales, así como de algunas consonantes, asimismo, reforzar el uso adecuado de mayúsculas y minúsculas.

De acuerdo a la rúbrica de toma de lectura de cuarto grado de primaria (ver anexo 2) la alumna se encuentra ubicada en el nivel “C” en donde los alumnos requieren apoyo ya que, la lectura de la alumna no es fluida y su nivel de comprensión es deficiente, además de mostrar inseguridad y frustración a enfrentarse a un texto.

- Jimena

En cuanto a lectura, Jimena tardó 28 minutos con 40 minutos en leer las 419 palabras del texto, de acuerdo con los datos obtenidos se calculó el número de palabras por minuto el cual fue de 14.75, se puede observar que las palabras que Jimena lee por minuto están por debajo

de lo que se espera de acuerdo con su edad y el grado escolar que cursa, de acuerdo con la SEP las palabras por minuto que Jimena tendría que leer son de 100 a 114 palabras.

Respecto al nivel de lectura que presentó, fue un nivel de lectura fonético, es decir, que Jimena separa la palabra en fonemas (e/n/ u/n/a/) al realizar la lectura.

Las dificultades identificadas durante la lectura de Jimena y de acuerdo con Valmaseda (1990), la alumna presenta dificultades de percepción de tipo receptivo visual, las cuales se presentan cuando no se comprende lo que se lee y cuando se lee en voz baja para sí mismo.

Por otra parte, se identifican dificultades fonológicas en el proceso de decodificación al cometer errores de omisión, la mayoría de las letras que Jimena omitía se encontraban al final de las palabras.

Asimismo, la alumna presenta dificultades de tipo lexical al cometer errores de sustitución por el sonido de los fonemas, como fue, “c” por “q”, “r” por “rr” y “g” por “j”, y el otro caso que presentó fue por orientación simétrica, en este caso cambiaba la “a” por la “e”. El error que presentó en traslación fue de “al” por “la” y adicionó la letra “s” en la palabra “vocans”, además, se observa que no hace uso adecuado de mayúsculas y minúsculas.

De acuerdo con la rúbrica de toma de lectura de cuarto grado de primaria (ver anexo 2) Jimena se encuentra ubicada en el nivel “C”, en este nivel se encuentran los alumnos que requieren apoyo, ya que, la lectura de la alumna no es fluida y su nivel de comprensión es deficiente, además de mostrar inseguridad y frustración al enfrentarse a texto.

- David

El texto que se le presentó a David consta de 419 palabras, el tiempo que tardó en leer el texto fue de 16 minutos con 2 segundos, con lo cual se calculó el número de palabras por minuto el cual fue de 26.15 por lo cual, a través de este dato se puede observar que las palabras que David lee por minuto está por debajo de lo que se espera de acuerdo a su edad y

el grado escolar que cursa, se espera que lea de 100 a 114 palabras por minuto de acuerdo con la SEP, según los estándares por lo que, las palabras que David lee están por debajo de lo que se espera que lea un alumno de primer año de primaria (35 a 59 palabras por minuto).

Durante la lectura realizada por David se identificaron dificultades de tipo receptivo visual en la lectura, las cuales se presentan cuando el alumno no comprende lo que lee y cuando se lee en voz baja para sí (Valmaseda, 1990).

Asimismo, es importante mencionar que, el tipo de lectura que presenta David está ubicado en el nivel silábico, es decir, separa las palabras en sílaba (en/ /u/ /na/) y por consiguiente el alumno no respeta los signos de puntuación y en consecuencia no tiene una adecuada fluidez lectora.

Por otra parte los errores identificados durante la lectura realizada por David, se identificaron los siguientes: en cuanto a la omisión de fonemas se encuentran las vocales y las consonantes “d” “l” “t” y “s” y “asimismo, errores de adición, que con frecuencia comete, son en su mayoría vocales y entre las consonantes se identifican los fonemas “n” en medio de las palabras y “s” al final de las palabras, identificando así dificultades en la decodificación de tipo fonológico;

Por último, dificultades de tipo lexical, al cometer errores de sustitución de los siguientes fonemas “a” por “e”, “a” por “o”, “e” por “o”, “e” por “i”, “n” por “m” y “v” por “r”, “r” por “n”; comete errores de traslación a intercambiar de lugar los siguientes fonemas “la” por “al”.

Con base en el producto obtenido podemos afirmar que se requiere trabajar con la identificación de las vocales, así como de algunas consonantes, asimismo, reforzar el uso adecuado de mayúsculas y minúsculas.

De acuerdo con la rúbrica para evaluar la toma de lectura de cuarto grado (ver anexo 2) David se encuentra en el nivel “C”, ya que requiere apoyo debido a que su lectura no es fluida y su nivel de comprensión es deficiente, además de mostrar inseguridad y frustración al enfrentarse al texto

Comprensión lectora

- Ana

Ana tiene la habilidad de realizar inferencias a partir de la imagen y el texto que se le muestra en el texto de los volcanes, Ana cuenta una historia muy breve, en la cual se identifica que la alumna presenta dificultad al expresar ubicación temporal en cuanto al tiempo físico en el cual transcurren los hechos, se puede identificar que Ana hace uso de sus conocimientos previos para inferir a través de la imagen y el texto; también se identifican dificultades de tipo expresivo vocal ya que presenta dificultad del pensamiento a hablar y se manifiesta por falta de sintaxis y carencia de ideas para expresarse.

Se puede determinar que Ana presenta un nivel muy bajo de comprensión lectora ya que tarda más tiempo realizando una decodificación de las palabras; situándose en un nivel léxico de acuerdo a los niveles de procesamiento de la lectura y la escritura Cuetos (citado en Defior, 1996) lo cual no le permite entender el significado de la palabra y por consiguiente relacionar el nuevo conocimiento con el que ya posee, no generando aprendizaje.

- Jimena

Por otra parte, Jimena cuenta con las habilidades necesarias para realizar inferencias sobre un texto, es decir, describe de lo que podría tratarse un texto, a través de la imagen y/o el título del texto, sin embargo, se identifican dificultades de tipo expresivo vocal, ya que se le dificulta la formación del pensamiento al hablar y se manifiesta por la falta de sintaxis y carencia de ideas para expresarse.

- David

David presenta la habilidad de realizar inferencias a partir de la imagen y el título que se le muestra, (“Los volcanes”), David cuenta una historia muy breve a lo cual le falta coherencia, se puede identificar una dificultad de tipo expresivo vocal, ya que presenta dificultad en la formación del pensamiento al hablar y se manifiesta por falta de sintaxis y carencia de ideas para expresarse, de acuerdo con Valmaseda (1990) la cual se identifica que David presenta dificultad al expresar ubicación temporal en cuanto a tiempo físico en el cual transcurren los hechos, pero a través de la cual se puede identificar que David hace uso de sus conocimientos previos para inferir a través de la imagen y el texto.

Se puede determinar que David presenta un nivel muy bajo de comprensión lectora ya que tarda más tiempo realizando una decodificación de las palabras situándose en un nivel léxico lo cual no le permite entender el significado de la palabra y por consiguiente relacionar el nuevo conocimiento con el que ya posee, no generando aprendizaje.

Durante el segundo momento de esta segunda fase, se realiza la descripción del diseño y aplicación del programa de intervención, la cual se presenta a continuación.

2.5. Diseño y aplicación del programa de intervención en educación básica primaria

Con base en la información obtenida a partir de la evaluación inicial, se diseñó un programa de intervención, con el cual se pretende, disminuir las dificultades que los alumnos presentan en el proceso de lectoescritura y reforzar los conocimientos que los niños han adquirido en clase con respecto al mismo.

Leer y escribir son dos procesos diferentes pero que deben ser complementarios, la lectura y la escritura, son habilidades que todo ser humano puede desarrollar, puesto que desde que somos niños empezamos a tener contacto con diversas palabras escritas a nuestro alrededor, en diferentes cosas y lugares. Posteriormente al ingresar a la educación formal, se

incrementan las habilidades, conocimientos y uso del lenguaje escrito y verbal. Estos dos procesos son indispensables para que el individuo pueda tener un buen proceso de comunicación y por consiguiente tenga un papel activo en los diversos medios donde se desenvuelva.

De acuerdo con (Defior, 1996) uno de los problemas generalizados en la educación es que los alumnos no logran desarrollar de manera apropiada las habilidades de lectoescritura, debido a las dificultades de aprendizaje que se presentan durante el proceso de aprendizaje, por lo que es necesario desarrollar estrategias que permitan mejorar los procesos de la lectoescritura.

Fundamentación del programa de intervención.

Desde la existencia de estas problemáticas se han desarrollado estudios, dirigidos al tratamiento de las dificultades lectoras, en donde se propone diversos programas con actividades encaminadas hacia la disminución de dificultades en la lectura y la escritura. Como el propuesto por Allende (1994) en el que se pretende facilitar en el niño la comprensión entre la relación de los sonidos, de las actividades a realizar y el lenguaje oral, algunos ejemplos de estas actividades son:

- Manipulación de fonemas, por medio de omisiones: sustituciones e inversiones.
- Segmentación de palabras, por medio de fichas, contando sonidos.

De esta manera la autora comenta que estas actividades permiten el entrenamiento de habilidades fonológicas (ya que los niños lo primero que hacen es tomar consciencia de que el lenguaje se puede separar en unidades individuales de significado como palabras, posteriormente son capaces de segmentar las palabras en sílabas y después en fonemas) y aunque no es el único requisito para el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura se considera como un factor esencial.

2.6 Objetivo general.

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención dirigido a contribuir al desarrollo de los procesos de lectoescritura de 3 alumnos de 4° grado de primaria, elaborado a partir de las necesidades que se detectaron.

Objetivos específicos

- Realizar una evaluación inicial que permita identificar los elementos del lenguaje oral y escrito que aún no consolidan los alumnos de cuarto grado de primaria.
- Identificar las necesidades que presentan los alumnos en el proceso de lectoescritura.
- Diseñar y aplicar el programa de intervención para atender las necesidades identificadas.
- Evaluar el impacto del programa a través de una evaluación final.

2.7 Estructura del programa de intervención psicopedagógica.

Presentación

El programa de intervención de lectoescritura está basado en los Planes y Programas de Estudio 2011 para el estudio del español en educación básica primaria, cuyo propósito es que los alumnos se apropien de las prácticas sociales del lenguaje, que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos; para aproximarse a su escritura y expresión oral.

En términos generales, tanto la lectura como la escritura de distintas clases de textos requieren habilidades particulares que pueden desarrollarse con orientación, ejercitación y evaluaciones específicas. “El programa de intervención” se define como una instancia en el proceso de enseñanza sistemática de la lectura y la escritura, y su objetivo es que los alumnos adquieran y desarrollen ciertas habilidades indispensables a la hora de comprender y producir textos propios del ámbito académico o vinculado de algún modo a él.

El programa de intervención está organizado en torno a cuatro habilidades centrales, fluidez lectora, comprensión lectora, escritura mecánica y escritura espontánea, las cuales fueron valoradas a través de la evaluación inicial, por lo cual se trabajarán a través de actividades que permitan su reforzamiento.

Teniendo en cuenta los puntos antes mencionados, el diseño del taller se organizó con base en los resultados obtenidos durante la evaluación inicial; la cual puntualiza la carencia de los conocimientos lingüísticos, es decir, las grandes dificultades que muestran los alumnos respecto a las habilidades de expresión tanto oral como escrita. Por lo que se retoman los dos principales ejes en los cuales se divide el taller; por un lado, aspectos comprensivos, la comprensión y fluidez lectora, y por otro aspecto productivo, la escritura mecánica y espontánea.

La finalidad de este programa de intervención es brindar herramientas que mejoren los conocimientos y faciliten a los estudiantes de cuarto grado de primaria la comprensión, producción e interpretación de textos y de esta manera consolidar el proceso de lectoescritura, tomando en cuenta las características escolares y familiares antes revisadas.

Objetivo general del programa de intervención:

Apoyar y desarrollar las habilidades de lectoescritura en tres alumnos de cuarto grado de primaria, que presentan dificultades en el proceso de lectura y escritura.

Objetivos específicos del programa de intervención:

- El alumno identifica y reconoce ideas, personajes, escenarios y problemáticas de un texto.
- El alumno es capaz de leer palabras completas respetando los signos de puntuación.
- El alumno traza correctamente las letras mejorando su legibilidad

- El alumno es capaz de producir textos coherentes a través de la relación adecuada entre palabras y entre oraciones.

2.8 Actividades realizadas

Las actividades realizadas durante la intervención están diseñadas en una planeación didáctica (ver anexo 4) las cuales se realizaron en 14 sesiones las cuales se llevaron a cabo de manera grupal con los 3 alumnos identificados en la estadística de UDEEI, las planeaciones muestran específicamente los contenidos, actividades, materiales y características de cómo se desarrolló el proceso de intervención planteado en este trabajo.

La siguiente tabla muestra la estructura de las cartas descriptivas:

Tabla 8. Ejemplo de las cartas descriptivas

Número de la sesión

Objetivo Se plantea la meta a la que se llegará con la actividad	Propósito general Se describe el logro general que se desea alcanzar	Estándares curriculares Se describen los logros que se enmarcan en el programa de 4° grado y que se desean alcanzar con la actividad
Número y nombre de la actividad	Tiempo	
Propósitos específicos Se describen los temas a practicar por la actividad	Recursos Los materiales o herramientas que se necesitan para el desarrollo de la actividad	

Actividades:

Se describe la actividad dividida en tres momentos

Inicio: Se utiliza para conocer los aprendizajes previos de los alumnos y dar indicaciones.

Desarrollo: Se llevan a cabo las actividades.

Cierre: Se realiza una retroalimentación de la actividad.

Criterios de evaluación:

Se describen los elementos que serán tomados en cuenta para reconocer los alcances y limitaciones de los alumnos.

Los indicadores que se tomaron en cuenta para el diseño de las actividades, se retoman de cada una de las actividades en las que fue diseñada la evaluación inicial con el fin de que los alumnos desarrollen las siguientes habilidades:

Fluidez lectora

El alumno es capaz de leer con pausas y entonación correcta, respetando el uso de puntos y comas.

Comprensión lectora

Interpreta textos escritos, entendiendo lo que lee.

Escritura mecánica

Mejora su destreza en el uso de la caligrafía al momento de escribir.

Escritura espontánea

El alumno sea capaz de expresarse coherentemente a través de escritos.

En la siguiente tabla se concentran las habilidades que se pretenden desarrollar por cada una de las actividades planteadas para el programa de intervención:

Tabla 9. Habilidades a desarrollar por sesión

Habilidades a desarrollar	Número de sesión
Fluidez lectora	3
Comprensión lectora	3,6,7,9 y 12
Escritura mecánica	1,2,4,8 y 11
Escritura espontánea	5,7 y 10

A continuación, se mencionan y ejemplifican algunas de las actividades y avances obtenidos.

Sesión 1

De acuerdo con la evaluación inicial se identificó que los alumnos presentaban dificultades al reconocer y mencionar el nombre de las vocales, fue primordial que fuera la primera sesión ya que son las vocales con las que se forman las sílabas, por lo que se inicia a trabajar en la identificación, formas de escritura y pronunciación de las mismas.

El objetivo de esta sesión fue que los alumnos reconocieran las vocales y el uso de las mayúsculas y minúsculas con la finalidad de mejorar el conocimiento del sistema de escritura.

Para facilitar el reconocimiento de las vocales, se hizo uso de tarjetas que fueron diseñadas con imágenes de cosas, animales que los alumnos conocen o les son familiares, y que son utilizados en el lenguaje común para que no fueran causa de confusiones en los alumnos; Jimena y Ana continuaban mostrando dificultades para identificar y escribir algunas vocales, por lo cual, con ayuda de una hoja de revista se realizó la identificación de las vocales a

través del juego “Quién encuentra más” el cual constaba de encerrar las vocales identificadas con un color diferente y al finalizar se realizaba el conteo y ganaba quien tuviera mayor número de cada vocal (mayúsculas y minúsculas).

En la hoja de revista se encontraban diferentes formas en las que se escribe la letra “A” por lo que Ana, Jimena y David mostraban confusión al identificarla; pues no sabían de qué letra se trataba, así que preguntaban “¿Esta que es?”; por lo que se les mostraron las diferentes formas en que se escribe la letra “A” y se les explicó que todas eran la misma letra; sólo que en ocasiones se escriben diferente.

Posteriormente, se realizó un dictado de una serie de palabras que los alumnos utilizan en su vida cotidiana, así mismo se explicó el uso de las mayúsculas y minúsculas, a través de la escritura de sus nombres, posteriormente se ejemplificó en una de las hojas de revista, resaltando nombres propios, ciudades y objetos.

Al final de la sesión los alumnos lograban identificar de manera visual las vocales tanto mayúsculas como minúsculas, sin embargo al momento de escribir aun presentaban dificultades para formar silabas, así como la confusión entre la “e” y “a”; los alumnos lograron escribir su nombre iniciando con mayúsculas, sin embargo, aún persistían errores en el uso de mayúsculas y minúsculas en otros nombres ajenos al propio, por lo cual, se tenía que estar repitiendo cuándo tenían que hacer uso de mayúsculas y minúsculas.

Sesión 2

Los principales objetivos en esta sesión fueron: Que el alumno reforzará el conocimiento de las vocales y el uso de mayúsculas y minúsculas. Además de practicar y mejorar las habilidades de comprensión lectora.

Para empezar la sesión se hizo uso de tarjetas con imágenes de objetos y personas, para que los alumnos pudieran hacer la distinción correcta entre escribir una palabra con mayúscula (nombres propios y ciudades) o minúscula (objetos).

Se pudo observar que el uso de tarjetas como apoyos gráficos facilitaron el logro de los objetivos, puesto que se mostraron más participativos y entusiastas.

Se diseñó una actividad en la cual los alumnos tenían que identificar y escribir las vocales faltantes en algunas palabras, los tres alumnos no mostraron dificultad para identificar y escribir de manera correcta las vocales faltantes.

Para trabajar con las habilidades de comprensión lectora, se proporcionó un texto a los alumnos, el cual se leyó a través de la modalidad de lectura compartida entre los mismos, se observó que los alumnos tenían muchas dificultades para poder leer el texto, por lo que, se decidió leer al alumno el texto antes de que él realizara la lectura, de esta manera ejemplificar las pausas y entonaciones correctas, así como facilitar el entendimiento de los alumnos sobre lo que estaban leyendo.

Para reforzar la identificación de las vocales, se les pidió que encerraran cada una de las vocales tanto mayúsculas como minúsculas, y al terminar contabilizaran cada una de ellas, asimismo, que identificaran en el texto ¿Cuántos personajes participaban en el texto?, esto con ayuda de las mayúsculas (nombres propios), lo cual se les facilitó ya que al identificar las mayúsculas, ellos realizaban la lectura y reflexionaban si era un nombre propio y por tanto un personaje, ya que también se mencionan ciudades en el texto.

Para poder valorar la comprensión del texto, los alumnos escribieron lo que habían comprendido del texto, al revisar su escrito se pudo ver que, Ana y Jimena identifican a la mayoría de los personajes, sin embargo, no identifican la problemática principal de la lectura, en el caso de David, identificó a los personajes principales y la problemática que se narra en

la historia. Ana, Jimena y David logran identificar con mayor facilidad las vocales, mayúsculas y minúsculas en los textos.

Sesión 3

La sesión número 3, tiene como objetivo fortalecer y mejorar la fluidez y comprensión lectora.

Para el logro de los objetivos se proporcionó una lectura de la antología de 4º grado de primaria titulada “La más brujas de todas” (Schujer,2007). Al iniciar se les leyó el título de la lectura y se les mostró una tarjeta con una imagen representativa al texto próximo a leer, con el fin de activar los aprendizajes previos de los alumnos y potencializar su habilidad de realizar inferencias sobre un texto a partir del título e imágenes; los alumnos mostraron dificultades para inferir sobre el contenido del texto, por lo que se implementó una actividad que ayudaría a los alumnos a tener un referente de los personajes que participaban en el texto, la cual consistió en la descripción de características físicas, psicológicas, habilidades de los personajes y el contexto en el que se desenvuelve la historia, a través de preguntas por ejemplo, ¿cómo son las brujas? ¿Qué habilidades tienen las brujas? ¿Las brujas son buenas o malas? ¿Qué le gusta a la bruja de color verde? ¿A qué crees que se dediquen las brujas que aparecen en la imagen? ¿Dónde viven las brujas? etc.

Posteriormente se realizaron preguntas como ¿De qué creen que trate el texto?, ¿Quién creen que sea el personaje principal?, con el fin de que los alumnos relataran una posible historia a partir de una imagen; se observa que, a partir de la actividad de descripción y análisis de los personajes, los alumnos presentan menor dificultad para inferir sobre el texto.

Para continuar con la lectura del texto, cada uno de los alumnos leyó un renglón en voz alta, durante su lectura se monitorea que los alumnos lean con las pausas y entonaciones correctas; cuando alguno de los alumnos presentaba dificultades para decodificar o leer con pausas y

entonación, se leía con el fin de ejemplificar la lectura modelo, esta lectura modelo se llevó a cabo por las aplicadoras y por los mismo alumnos; es importante mencionar que, los alumnos se mostraban atentos y participativos al corregir los errores de sus compañeros.

Para finalizar se les pidió que realizaran un resumen del cuento e identificaran a los personajes principales y secundarios de la lectura.

David presentó menos dificultades para realizar un resumen coherente del contenido del texto; mientras que a Ana y Jimena mostraron dificultades para la redacción de oraciones y la conexión entre estas para dar sentido coherente a una idea; en el caso de Jimena, por ejemplo, sólo escribió un renglón.

Ana por su parte, mostró problemas para escribir ideas de manera clara y con una coherencia entre cada una de ellas, además de que, no respeta, los espacios entre cada una de las palabras. En ambas alumnas se identificaron confusiones entre la b y la letra d.

Sesión 4

Para esta sesión se planteó como principal objetivo que los alumnos logren discriminar las letras b y la d, disminuyendo así los errores de sustitución que se cometen en la escritura.

Se inició la sesión por medio de un juego, en donde se les pidió a los alumnos representar con ayuda de sus manos letra b (mano izquierda) y la letra d (mano derecha), los alumnos debían prestar atención a las indicaciones del aplicador quien mencionaba que letra representar. Se observó que este juego no ayudó a cumplir los objetivos esperados, ya que presentaban mucha confusión y mencionaban que ya lo habían practicado con la maestra especialista y era aburrido.

Por tal motivo se pasó a trabajar con matrices de letras para que pudieran discriminar la diferencia entre b y d, encerrando estas letras con diferente color cada una, con esta actividad

se observó mayor interés por encontrar las letras “b” y d”. Posterior a la actividad se mostró a los alumnos una serie de fichas con imágenes de cosas y personas, se pidió escribieran el nombre de cada imagen, por ejemplo, dado, nido, nudo, entre otros.

Se observó que Jimena fue la alumna a la que se le dificultó más realizar el ejercicio entre distinguir la b y la d.

Sesión 5

Considerando los estándares curriculares de producción de textos escritos, el cual pretende que los alumnos mejoren el conocimiento del sistema de escritura e implementen la ortografía convencional al escribir, la sesión 5 tuvo como objetivo favorecer las habilidades de los alumnos para la elaboración de un texto, fortaleciendo de la misma forma el proceso de escritura mecánica.

Al igual que todas las sesiones tuvo una duración de 50 minutos y se hizo uso del fichero de actividades didácticas para escuelas de tiempo completo 2014, línea leer y escribir, ficha número uno “los horóscopos de los personajes”.

Se activaron los conocimientos previos a través de preguntas como ¿Qué es un horóscopo?, ¿Qué información obtenemos de un horóscopo?, ¿Qué son los signos zodiacales? ¿Cuáles conoces? Para continuar se lee un ejemplo de horóscopo, posteriormente se les pide a los alumnos que inventen y escriban su propio horóscopo.

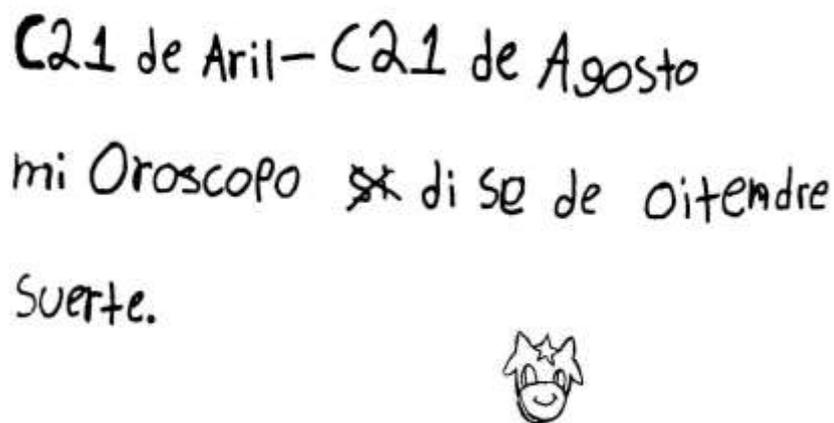
Siendo una de las sesiones en las que se obtuvieron mayores alcances, ya que los tres alumnos lograron identificar la estructura de un horóscopo a través de sus aprendizajes de la vida cotidiana, lo cual facilitó la explicación y la realización de su propio horóscopo.

Los alumnos no mostraron ninguna limitación para poder expresar de manera oral las ideas a redactar, sin embargo, al momento de plasmarlas de manera escrita las ideas se redujeron.

Se muestra en los tres alumnos que las ideas plasmadas gráficamente guardan una mejor relación y coherencia que al inicio de las sesiones.

Por otra parte, la escritura mecánica de Jimena es más legible, no presenta ninguna sustitución de “d” por “b”; en cuanto a la escritura de David muestra menos errores de omisión e inversión de las letras; en cuanto a Ana se muestra un mayor interés por escribir adecuadamente las palabras ya que, durante su redacción preguntaba ¿Aquí va un espacio?, ¿va junto? para referirse a inicio y fin de una palabra puesto que, al inicio de las sesiones se le habían hecho correcciones y sugerencias a la hora de tomar dictado, ejemplo, identificar las pausas para saber dónde va un espacio.

A continuación, se muestra el producto final de Jimena en cuanto a la creación de su horóscopo.



C21 de Aril - C21 de Agosto
mi Oroscopto ~~se~~ di se de oitendre
Suerte.



Imagen 4. Producto final de Jimena, sesión “5” Los horóscopos de los personajes

Como se observa en la imagen 4, Jimena logró identificar la estructura de un texto (en este caso el horóscopo) ubicando el título, signo zodiacal, fecha que abarca el signo, y posteriormente el contenido del mismo.

Aunque aún presenta errores en la escritura, son en su mayoría sustitución por sonido semejante, respecto a la coherencia de lo que escribió, se puede observar que, logró

identificar el contenido de un horóscopo, escribir con coherencia y realizar una mejor relación de palabras para expresar una idea, identificando la estructura de la misma (sujeto, verbo y predicado).

En esta sesión se logra que los alumnos elaboren un texto de manera espontánea, así mismo se identifican mejoras en la caligrafía.

Sesión 6

El objetivo de esta sesión fue fortalecer la comprensión e identificación de las ideas principales de un texto y fortalecer la fluidez lectora. Para ello, se utilizaron las fichas del libro “Comprensión de la lectura 2”

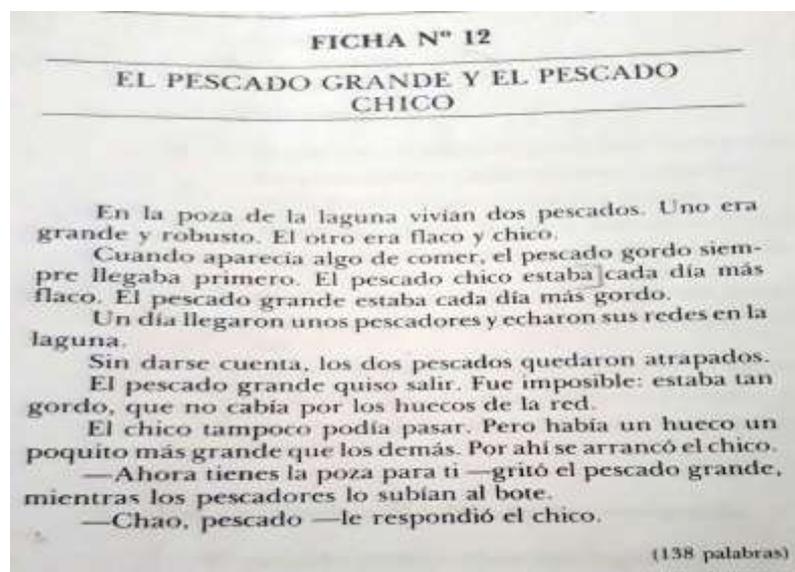


Imagen 5 Ejemplo de lectura para trabajar comprensión lectora.

Se hizo uso de la ficha número 12 “El pescado grande y el pescado chico”, se pidió a los alumnos que de manera individual leyeran el texto en voz alta en la modalidad de lectura compartida, asimismo se llevó a cabo la estrategia de la sesión en donde los alumnos corrigen los errores que cometen sus compañeros durante la lectura, a través de la lectura modelo. Posterior a la lectura se da a los alumnos un formato con las actividades planteadas para identificar si el alumno comprendió el contenido del texto.

Se pudo observar que, Ana presentaba mayores problemas para leer de manera fluida, ya que aún presentaba errores de sustitución; Por otra parte, Jimena mostró avances significativos hacia la lectura ya que, lograba leer de manera silábica y no fonética.

En cuanto a David se pudo observar que le gusta realizar actividades de lectura en voz alta, pues suele autorregularse para realizar cada vez mejor la lectura.

Los alumnos manifestaron que esta lectura si la habían entendido, ya que estaba más fácil que las de sus libros de texto, y podían contestar con mayor facilidad las preguntas que tenía la ficha.

Sesión 7

Considerando los estándares curriculares de procesos de lectura e interpretación de textos, el cual pretende que los alumnos lean y comprendan una variedad de textos, identificando y usando información específica de un texto para resolver problemas concretos, se planteó como objetivo de la sesión: Que los alumnos logaran elaborar un texto con coherencia. Se hizo uso del fichero de actividades didácticas para escuelas de tiempo completo 2014, línea leer y escribir, ficha número siete “Tomar un texto por asalto”. Además de un audio libro recuperado de la web, titulado “El fantasma de la escuela”.

Se inició la sesión con preguntas que activan los aprendizajes previos sobre lo que es el cuento; se realizaron preguntas como: ¿Qué es un cuento?, ¿Conocen las partes principales de un cuento? ¿Cuál es su cuento favorito? En el desarrollo de la actividad se les pidió a los alumnos que escribieran un cuento, con la consigna de que el título fuera, “El fantasma de la escuela”; los tres alumnos mostraron interés por escribir, sin embargo, comentaban que no sabían qué escribir. Se pudo observar que David empezó a escribir características del lugar donde iba a pasar la historia y posteriormente empezó a escribir, lo que nos lleva a

determinar que utilizó las estrategias utilizadas en la sesión 2 para inferir a través de títulos o imágenes.

Posteriormente se les dijo a las alumnas que pensarán en los personajes, qué características tenían y en dónde se iba a desarrollar la historia, con el fin de que las alumnas lograran inferir a través del título, las alumnas comenzaron a mencionar lugares y nombres, posteriormente cada una empezó la redacción de su cuento.

Como segunda actividad se les reprodujo el audiolibro “El fantasma de la escuela”, y al terminar de escucharlo se les realizaron las siguientes preguntas: ¿De qué trató el cuento? ¿Quiénes son los personajes? y ¿Dónde sucede la historia?; Los tres alumnos lograron identificar a los personajes principales, el lugar donde se desarrolló el cuento y la trama del cuento.

Aun cuando los alumnos lograron redactar una historia a partir de un título, aún persisten errores de sustitución, adición, traslación e hipersegmentación.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos por los alumnos durante la realización de la actividad, ya que fue una de las sesiones en las que los alumnos lograron mejorar tanto en aspectos comprensivos, como productivos en más de dos objetivos específicos del programa de intervención como lo fueron escritura mecánica y espontánea y comprensión lectora:

Ana

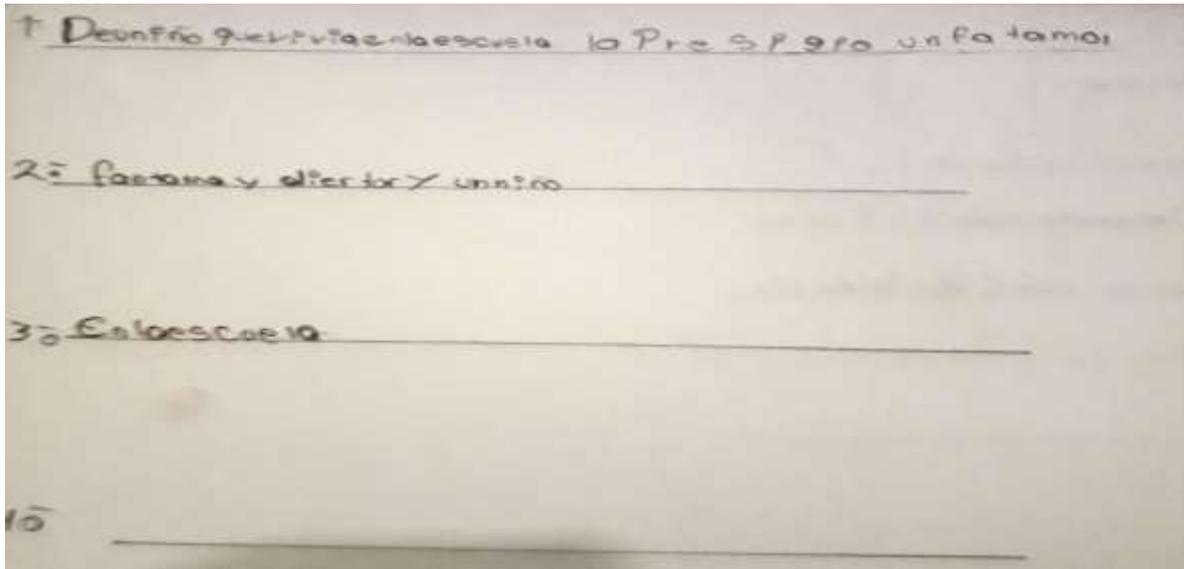


Imagen 6. Respuestas de Ana sobre el audiolibro “El fantasma de la escuela”

En la imagen 6 podemos observar que Ana logra responder de manera adecuada sobre qué trata el cuento, en la segunda pregunta, se puede observar que logra identificar a los personajes principales del cuento, así como la pregunta tres identifica en donde se desenvuelve el cuento. Es importante mencionar que la alumna responde sin dificultad y de manera rápida a cada pregunta.

Jimena

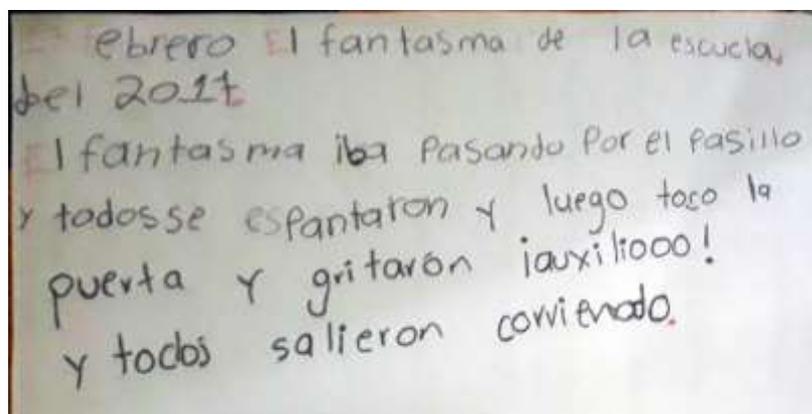


Imagen 7. Texto elaborado por Jimena a partir del título “El fantasma de la escuela”

En la imagen 7 se puede observar que la alumna pudo redactar de manera coherente una historia a partir del título planteado, observando mejoras en la escritura mecánica, lo que permite que su texto sea legible y por tal motivo se pueda comprender.

La alumna logró responder a cada una de las preguntas planteadas por la aplicadora al terminar la reproducción del audio libro, Jimena respondió que, el cuento se trataba de que un niño estaba en la calle y el maestro le dijo que se metiera al colegio y luego dijo no tengo uniforme y luego se acordó el maestro que tenía un uniforme y se lo dio. Reconoció a los personajes principales del texto, y dijo que era un niño, un fantasma, el maestro y los niños del colegio. Respecto al escenario donde se desarrolló la historia, respondió que en la escuela.

David

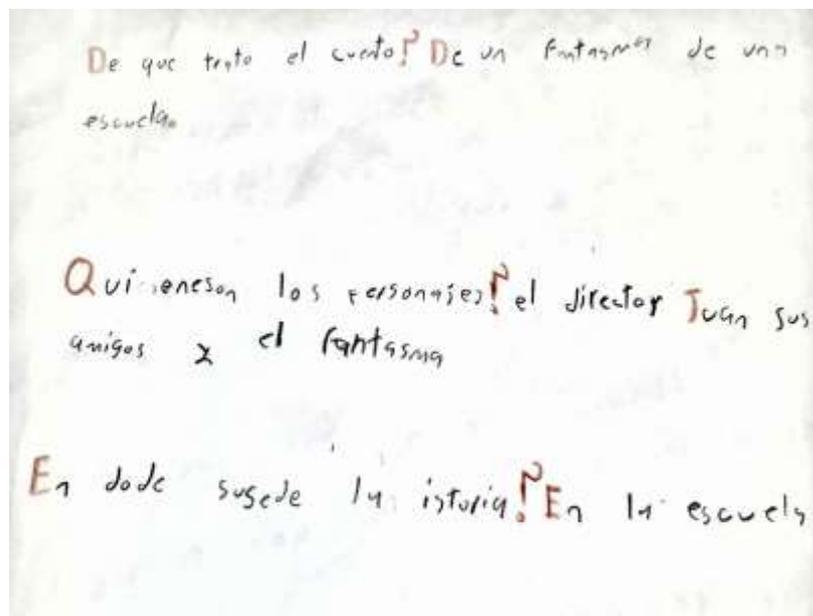


Imagen 8. Respuestas de David sobre el audiolibro “El fantasma de la escuela”

David contestó de manera muy rápida las preguntas planteadas por la aplicadora respecto al contenido del audio libro, a lo que David mencionaba que eran fáciles de contestar y que él quería compartir sus respuestas con sus compañeros. Se mostraba muy participativo y mencionaba que el audio libro le gustaba mucho. Se pudo observar que David identificó la trama del cuento, los personajes principales y el lugar donde se lleva a cabo la historia.

El objetivo de la sesión se cumplió ya que, los alumnos comprendieron la lectura e identificaron aspectos claves de la misma, lograron crear una historia con coherencia, y disminuyeron errores en la escritura como omisión y sustitución de letras, además de que, respetaron el uso de Mayúsculas al iniciar una oración o escribir un nombre propio.

Sesión 8

La sesión 8, tiene como objetivo que los alumnos reconozcan la escritura correcta de las palabras (ortografía); por lo cual se revisaron reglas ortográficas, se consideraron los estándares curriculares de producción de textos escritos, en el cual uno de sus propósitos es que los alumnos mejoren el conocimiento del sistema de escritura e implementen ortografía convencional al escribir.

Se realizó una actividad para discriminar entre la letra “c” y “q”, por medio de fichas con imágenes de palabras comunes (queso, casa, cama, coco, centímetro), las cuales debían escribir con el uso correcto de c o q, haciendo uso de sus conocimientos previos. Se pudo observar que no hubo confusiones entre “c” y “q”, sin embargo, se observó un error entre “s” y “c” como fue escribir “sentímetro” por “centímetro”.

Para la realización de la siguiente actividad se hizo uso del fichero de actividades didácticas para escuelas de tiempo completo 2014, línea leer y escribir, en específico la ficha número dieciocho “¿Cómo va: con “c” o con “q” ?; Además de fichas con imágenes de palabras que se escribieran con “c” y con “q” y un cuento del aula libre número 8, titulado “El caco, Quique y Cu”.

Posterior a la lectura se pidió a los alumnos que escribieran las siguientes palabras Caco, Quique, cuchara, cincuenta y cu; de las cuales Ana y Jimena solo escribieron correctamente cuchara, pues cincuenta lo escribieron con “s” a inicio; David fue el único que además de cuchara escribió Quique de manera correcta, con mayúscula por referirse a una persona. De acuerdo al objetivo para esta sesión se pudo observar que los alumnos se mostraban

interesados por escribir de manera correcta las palabras, ya que, preguntaban: ¿Es con “c” verdad?, ¿Está bien escrita?

Sesión 9

La sesión 9 tuvo como objetivo fortalecer el proceso de comprensión lectora de los alumnos. Por lo que se hizo uso nuevamente de las fichas del libro “Comprensión de la lectura 2”, ya que las preguntas que formula el libro en cada una de las lecturas fueron útiles para observar la comprensión que tenían los alumnos al leer un texto. En específico la ficha número 3 “La casa de la tortuga”. Ana logró rescatar aspectos importantes del texto como los personajes y sus características, sin embargo, dudaba de la respuesta en algunas preguntas. Mostró una lectura silábica, sin embargo, la fluidez de la lectura fue más favorable que la sesión anterior.

En esta sesión Jimena se presentó con un aspecto poco higiénico, tenía los ojos rojos, se le preguntó a la alumna si estaba enferma o se sentía mal, a lo que ella contestó que no, solo estaba muy cansada porque no había dormido. Por lo que se puede ver en el desempeño de Jimena por comprender y leer el texto, ya que no logró comprender el contenido global del texto, pues, las respuestas que proporciona a las preguntas son en su mayoría incorrectas.

Los avances de David resultan satisfactorios ya que, por sí solo logra rescatar los aspectos importantes del texto como los personajes y sus características, así como las acciones que realizan, lo cual se ve reflejado en sus respuestas, mostró una lectura más fluida y respetó en su mayoría los puntos y las comas.

Sesión 10

Considerando los estándares curriculares de producción de textos escritos, se pretende que los alumnos mejoren el conocimiento del sistema de escritura e implementen la ortografía convencional al escribir. Se planteó como principal objetivo de la sesión 10: Mejorar las habilidades de redacción de un texto con el apoyo de palabras que utilizan en su día a día,

imágenes y objetos. Se hizo uso del fichero de actividades didácticas para escuelas de tiempo completo 2014, línea leer y escribir, en específico la ficha número veintiuno “la bolsa de las ideas”; es importante mencionar que la actividad se adecuó a las necesidades de los alumnos, haciendo uso de palabras u objetos que les fueran familiares. Las palabras fueron escritas en papel y algunas presentaban errores de ortografía, con la finalidad de que los propios alumnos encontrarán y solucionarán los errores en las palabras.

Al iniciar la actividad se realizó una lluvia de ideas, técnica que sirve para que un conjunto de personas aporte distintas ideas respecto a un tema con la finalidad de enriquecer sus aprendizajes, fue útil para que los alumnos compartieran y recordarán las partes principales de un cuento. A cada uno de los alumnos se les repartió una bolsa con el siguiente contenido: un objeto (por ejemplo, un caballo de juguete, una serpiente de juguete), palabras de un lugar, color, nombre propio y profesión, algunas tenían faltas de ortografía.

David y Jimena se mostraban atentos a las indicaciones de la actividad y Ana por su parte empezó a sacar las palabras de la bolsa, sin seguir las indicaciones.

Posteriormente se les dijo: De manera individual tendrán que escribir un cuento con todas las palabras y el objeto que tiene la bolsa.

David y Jimena empezaron a escribir el cuento, al momento en que se dio la indicación, mientras que Ana presentaba periodos cortos de atención hacia la actividad que realizaba; durante la clase Ana se recostaba sobre su mesa de trabajo, por lo que, se le preguntó, el por qué no realizaba la actividad a lo que respondió que había tenido mucha tarea y tuvo que esperar a su mamá a que llegara de trabajar y durmió un poco tarde y no tenía ganas de hacer la actividad. La alumna logró terminar la actividad y realizar el trabajo de manera adecuada, pero tarda más del tiempo del estimado para la actividad.

Al finalizar la actividad se les pidió a los alumnos que contaran su historia y de manera grupal se llevó a cabo la revisión los errores ortográficos de las palabras.

A continuación se muestran los resultados obtenidos por Ana durante el desarrollo de la actividad:

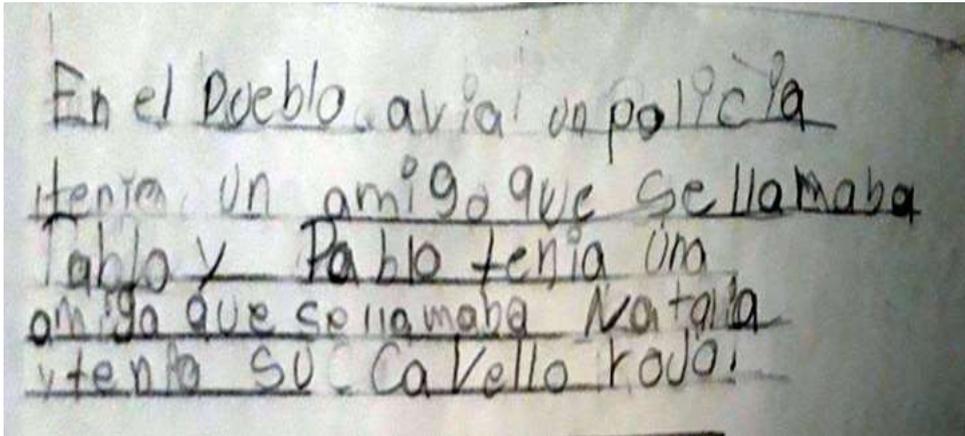


Imagen 9. Cuento realizado por Ana

En la imagen 9 se puede observar que Ana hace uso del objeto (caballo de juguete) y todas las palabras que se le presentaron (Pablo, rojo, pueblo y policía), es importante mencionar que la alumna escribe “cavello” pero se refiere a un caballo ya que hace mención que ella tiene dos caballos de juguete uno morado y uno rojo, sin embargo, se puede ver que la alumna presentó errores de sustitución por sonido semejante.

También se puede observar que la alumna mejora la unión de las palabras y así darles sentido a las oraciones; por ende, el trabajo realizado por Ana muestra un avance en la formulación de oraciones.

La alumna aún presenta errores de sustitución por sonido semejante, sin embargo, en su mayoría logra identificar que una oración inicia con mayúscula, a igual que los nombres propios.

David y Jimena hicieron uso del objeto (carro, el alumno lo llama tractor) y las palabras (Jacinto, jardinero, azul y mercado), se pudo observar que David aún presenta errores de sustitución, y sustitución por sonido semejante. Por otra parte, se puede observar que el alumno logra expresarse con más fluidez y logra conectar las palabras para crear su cuento, sin embargo, solo muestra el inicio del cuento, pero ha mostrado obtener avances

satisfactorios. Jimena sigue presentando errores en la escritura, pero disminuyeron considerablemente, logró escribir más de una idea con coherencia, respetando el uso de mayúsculas y minúsculas.

Sesión 11

El objetivo de la sesión 11 es lograr que los alumnos reconozcan la separación entre las palabras para escribir de manera coherente, aminorando así los errores de separación por hipersegmentación e hiposegmentación en la escritura; tomando en cuenta los estándares curriculares de producción de textos escritos, el cual pretende que los alumnos mejoren el conocimiento del sistema de escritura e implementen la ortografía convencional al escribir.

Al iniciar la actividad se les dijo a los alumnos que recordaran lo que se había visto en clases pasadas en cuanto a la importancia que tiene realizar la separación de las palabras en una oración las cuales se recuperaron a través de participaciones.

Jimena participó diciendo: Las separaciones son importantes para que los demás entiendan lo que escribo; mientras que, Ana solo escuchaba las participaciones de sus compañeros, durante el inicio de la clase bostezo más de tres veces, por lo cual se le preguntó, si estaba cansada, a lo que respondió que sí, ya que, había dormido tarde.

Se pudo observar que las alumnas se distraen con facilidad, por lo cual no concluyen la actividad y omitieron oraciones, ya que llegaban a desesperarse debido a que no lograban terminar al mismo ritmo que David.

A pesar de que Ana es la alumna con mayor número de errores por hipersegmentación e hiposegmentación, logró identificar los espacios correspondientes entre cada una de las palabras, aún presenta errores con respecto a la escritura, sin embargo, podemos determinar que la alumna ha logrado mejorar, en cuanto a sus habilidades caligráficas, fue capaz de

conservar la linealidad del texto, respetado los renglones y hace notables los espacios entre cada palabra.

Jimena presenta un avance significativo en cuanto a su escritura mecánica, ya que su letra es legible lo cual permite leerse sin mayor dificultad, por otra parte, se pudo observar que la alumna logró seguir las indicaciones e identifica el espacio correcto entre las palabras. Es importante mencionar que durante la actividad la alumna hizo uso escaso de la goma para corregir algún error.

David realizó la actividad con mayor facilidad que sus compañeras, identificando los espacios correctos entre las palabras, al mismo tiempo que, hizo uso adecuado de mayúsculas y minúsculas.

Sesión 12

La sesión 12 tuvo como objetivo específico de comprensión lectora, estableciendo así el siguiente objetivo general: Lograr que los alumnos identifiquen los personajes e ideas principales de un texto. La actividad consistió en escuchar la lectura de un cuento e identificar aspectos relevantes del mismo. Se leyó el cuento “La araña más peligrosa del mundo” (Ramón,2006), y posteriormente se les pidieron algunos datos de la lectura, por ejemplo, nombre del personaje, lugar donde vive, etc. Se pudo observar que los tres alumnos se mostraron atentos en todo momento a la lectura, y sus respuestas fueron favorables al momento de identificar el nombre de los personajes, el lugar donde se lleva a cabo la historia y la problemática principal del cuento.

La estrategia de leer a los alumnos y que estos vayan siguiendo la lectura y posteriormente hacer preguntas sobre el texto, no funciono la mayor parte del tiempo, ya que los alumnos al presentar dificultades durante la lectura, llegan a distorsionar el significado del texto, repercutiendo en la comprensión. Es importante mencionar que durante la lectura los

alumnos debían marcar con un color las palabras que se leen más fuerte, las pausas identificadas y a finalizar ellos tenían que explicar por qué fue que el lector las leyó así.

2.9 Evaluación final

Para el diseño de la evaluación final, se tomaron en cuenta las mismas características que para la evaluación inicial. Es decir, se hizo la revisión de la antología de lectura “Leemos mejor cada día. Cuarto grado. SEP 2010”. Se seleccionó una lectura que tuviera un número similar de total de palabras que la lectura de la evaluación inicial, por lo que, se decidió escoger la lectura que cuenta con un total de 418 palabras, con la finalidad de comparar e identificar los logros y avances obtenidos por los alumnos. Finalmente se aplicó la prueba (ver anexo 5) de la siguiente manera:

La aplicación de la evaluación se llevó a cabo el día 25 de mayo de 2017 y tuvo la misma rúbrica que la evaluación final, sin embargo, sólo se cambió el contenido de las preguntas destinadas a la comprensión del texto, finalmente se aplicó de la siguiente manera:

Instrucciones

Se le dijo al alumno, Vamos a leer un texto, te voy a mostrar algunos elementos del mismo y tú me dirás de qué crees que trate el texto.

Actividad 1:

Se le muestra una tarjeta con la imagen referente a texto próximo a leer (La dama del abanico) y se le pregunta ¿De qué se trata el texto?

A continuación, se le muestra una tarjeta con el título del texto, posterior a ello se le pide al alumno que lea la tarjeta; En caso de que el alumno no lea el texto,

Leérselo en voz alta “La dama del abanico” y preguntarle *¿De qué se trata el texto?*

Actividad 2:

Se le muestra el texto, el cual se pide que lea en voz alta. Durante esta actividad se lleva a cabo el registro de los errores que el alumno comete durante su lectura, como son: Omisión de letras, sílabas, palabras y/o líneas; Sustitución de letras, sílabas, palabras y/o líneas. Asimismo, el registro del nivel de lectura en el que se encuentra el niño (fonética, silábica, o silábica alfabético); Si el niño no puede leer el texto el aplicador debe leer en voz alta el texto “La dama del abanico”.

Actividad 3:

Posteriormente, se realiza una serie de preguntas sobre el contenido del texto de las cuales se registra lo contestado por el alumno

¿Qué es un abanico?

¿Cómo se llama el personaje principal del que habla la lectura?

¿Dónde vivía el personaje principal?

¿De qué otros personajes hablan en el texto?

¿Cuándo se dormía la dama?

¿Quiénes cerraban y abrían el abanico?

¿Reconoces a qué cultura pertenece la lectura?

Actividad 4:

Para finalizar se le pide al alumno que, escriba un resumen sobre lo que leyó o se le leyó, con base al texto “La dama del abanico” Si el niño no escribe se toma nota de lo expresado por el alumno.

A partir de la aplicación y análisis de los resultados de la evaluación final, se obtuvieron los siguientes datos, los cuales abordaremos de acuerdo con la presentación de los datos de la evaluación inicial:

En el tercer momento de la segunda fase se decidió diseñar y aplicar una evaluación final que permitiera conocer los logros y avances obtenidos durante la intervención en el área de lectura y escritura.

2.10 Análisis de los resultados obtenidos por el programa de intervención

Las tablas de evaluación revelan los logros y avances obtenidos durante la intervención en el área de lectura y escritura, en las cuales se hace una comparación de la evaluación inicial con la final. La cual se presenta en primera instancia de manera general y posteriormente se realiza un análisis de resultados por cada uno de los alumnos.

Es importante mencionar que para la interpretación de los resultados se retomaron los autores que permitieron interpretar los resultados de la evaluación inicial, con el fin de conocer los logros y limitaciones del programa de intervención; las cuales se presentan de acuerdo a las actividades en las que fueron diseñadas la evaluación inicial y la evaluación final.

Tabla 10. *Identificación de los errores en la lectura por letra. (Actividad 2).*

Alumno	Evaluación inicial										Evaluación final									
	Omisión	Sustitución por sonido semejante	Sustitución por orientación simétrica	Traslación	Folación	Mezcla	Adición	Separación-hipersegmentación	Contaminación-hiposegmentación.	Omisión	Sustitución por sonido semejante	Sustitución por orientación simétrica	Traslación	Folación	Mezcla	Adición	Separación-hipersegmentación	Contaminación-hiposegmentación.		
Ana	6	2	0	3	0	4	1	2	3	1	6	0	2	0	4	3	1	0		
Jimena	2	0	0	0	0	2	2	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0		
David	0	5	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0		

De acuerdo con tabla 10, los alumnos siguen cometiendo los errores en lectura, sin embargo, los valores redujeron considerablemente. En el caso de Ana y Jimena, el único valor que aumentó fueron los errores de sustitución, y en el caso de David todos los errores disminuyeron.

Nombre del alumno	Evaluación inicial				Evaluación final			
	Errores de omisión	Errores de sustitución	Errores de traslación	Errores de adición	Errores de omisión	Errores de sustitución	Errores de traslación	Errores de adición
Ana	48	19	16	52	26	24	6	15
Jimena	27	64	6	20	5	97	1	2
David	24	27	1	83	9	7	1	2

Tabla 11 Identificación de los errores en la escritura. (Actividad 4)

En la tabla 11 se muestran los errores que presentaron los alumnos en la escritura dentro de la evaluación final. Al igual que en la lectura, la escritura obtuvo mejorías ya que, los errores fueron menores e incluso no presentaron algunos. En el caso de Ana, aumentaron los errores de sustitución por sonido semejante y adición, sin embargo, la sustitución por sonido semejante se deriva de confusión ortográfica, por ejemplo, “b” por “v” o “ll” por “y”; por otra parte, los errores de omisión, traslación y separación- hipersegmentación disminuyeron, en el caso de los errores por mezcla de grafema y fonema sin sentido se mantuvieron con el mismo valor y los errores de contaminación- hiposegmentación desaparecieron.

Jimena por su parte, presentó errores de sustitución por sonido semejante el cual no se presentó durante la evaluación inicial, disminuyó los errores de omisión y se ausentaron los errores de mezcla y adición.

En el caso de David, disminuyó los errores de sustitución por sonido semejante, aumentó un error por separación-hipersegmentación y logró escribir sin cometer errores de contaminación-hiposegmentación.

Evaluación inicial			Evaluación final	
Nombre de alumno	Logra inferir a través de la imagen	Logra inferir a través del título	Logra inferir a través de la imagen	Logra inferir a través del título
Ana	X	X	X	X
Jimena	X		X	X
David	X	X	X	X

Tabla 12. *Habilidades de comprensión lectora antes de la lectura. (Actividad 1)*

Como se puede ver la tabla 12 muestra, al igual que en la evaluación inicial los alumnos contaron con las habilidades necesarias para realizar inferencias antes de la lectura, mediante el apoyo de una imagen y el título del texto.

Evaluación inicial								Evaluación inicial								
Nombre de alumno	Comprende la idea general del texto	Identifica qué es volcán	Identifica el volcán principal de la lectura	Identifica volcanes secundarios	Identifica qué problemas provocan los volcanes	Identifica para qué sirve un volcán	Conocen algún volcán	Nombre de alumno	Comprende la idea general del texto	Identifica qué es un abanico	Identifica el personaje principal del texto	Identifica dónde vivía el personaje principal del texto	Identifica de qué otros personajes habla el texto	Identifica acciones que realizaba el personaje	Identifica acciones que realizaba algún personaje secundario	Conoce a qué cultura pertenece la lectura
Ana		X						Ana	X	X	X					X
Jimena	X	X	X				X	Jimena	X	X						
David	X		X				X	David	X	X	X	X	X			

Tabla 13. *Habilidades de comprensión después de la lectura (Actividad 3)*

Como se puede observar en la tabla 13 la comprensión de la lectura y las habilidades posteriores después de la lectura de la misma se obtuvo que, los tres alumnos no identifican la idea general del texto, pero sí lo que es un abanico y al personaje principal del texto. Como se observa en la tabla anterior, el alumno que identificó la mayoría del contenido del texto fue David, en el caso de Jimena es la alumna que tuvo resultados más bajos. A pesar de que Ana,

suele tener menor número de aciertos que David, es la única alumna que logró identificar a qué tipo de cultura pertenecía la lectura.

A diferencia de la evaluación inicial, en la evaluación final pudimos encontrar que, Ana y David reconocieron al personaje principal del texto, por otra parte, David y Jimena no tenían los conocimientos previos respecto a la cultura a la que pertenecía la lectura, aspecto que Ana si conocía y a diferencia de la evaluación final se obtuvo completamente lo contrario, Ana no conocía el nombre de algún volcán, y Jimena y David sí.

Por lo que podemos interpretar que, los conocimientos previos que posee el alumno sobre el texto permiten que el alumno pueda inferir sobre el texto y entender más sobre el contenido del mismo.

A manera de mostrar los resultados e impacto del programa de intervención para apoyar y fomentar las habilidades de lectoescritura en los tres alumnos que presentan dificultades en el proceso de lectura y escritura, a continuación, se muestran los avances de cada uno de los alumnos:

Escritura espontanea

- Ana

A continuación, se muestran los resultados obtenidos por Ana a partir de la evaluación final:

La mujer del abanico ahora que soy libre y la
no tiene caso de que baila con el
Señor hoja y ella no tiene caso
de verlos a los demás que amigos.

Imagen10. Resumen elaborado por la alumna durante la evaluación inicial del texto los “La dama del abanico”

Dentro de la escritura, fueron satisfactorios los avances que se pudieron obtener como se puede observar en la imagen 10 ya que, la alumna logró disminuir las dificultades de tipo expresivo motora pues disminuyeron los errores respecto a la formulación del pensamiento por escrito, los errores que obtuvo en la evaluación inicial; respecto a la combinación de palabras sin sentido se eliminaron.

La omisión de letras se redujo considerablemente, y sólo presentó la omisión de la “h” en la palabra “ahora”, factor que se puede considerar más que un error relacionado con el proceso de la consolidación de la lectura y escritura, con una falta de conocimiento respecto a las reglas de ortografía, y en este caso en que el fonema de la letra “h” no tiene sonido.

Respecto a la omisión de letras por sonido semejante, se mantuvo en los mismos resultados, “b” por la “v” en su mayoría “i” por “y” como se puede ver en la palabra “soi” en lugar de “soy”, y la letra “ll” por “y” como es el caso de “lla” por “ya” de traslación en los grafemas disminuyeron, y al igual que en la evaluación inicial sigue presentando el mismo error, “l” y “e” al tratar de escribir “el”.

En esta ocasión adiciona las siguientes letras más “m”, “i”, y “a” en la palabra amigos) que los resultados obtenidos en la evaluación inicial. Otro de los errores que presentaba en mayor cantidad en la escritura inicial eran la separación-hipersegmentación, en los resultados de la evaluación final no presentó ninguna palabra con este error, esto se vio favorecido porque uno de los temas que más se trabajaron con Ana fue que respetará la separación entre cada palabra, y el resultado arrojó que, identifica el inicio y el final de una palabra, favoreciendo que Ana pueda expresarse de manera clara.

Al principio de la evaluación Ana presentaba un nivel de escritura silábico- alfabético, ya que de acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), en este nivel sólo algunas letras poseen valor silábico sonoro y otras no, como se observaba que no escribía coherentemente o con las separaciones adecuadas. Al finalizar la evaluación, se puede observar que Ana logra alcanzar un nivel alfabético, ya que, otorga un sonido para cada grafismo, ahora sólo se presentan problemas relacionados a la ortografía, como es en el caso del texto de Ana, suele confundir la letra “i” por “y” en la palabra “soy”; sabe que el fonema es el mismo, pero respecto a la ortografía aún no logra diferenciar el uso de cada la letra.

Así mismo, de acuerdo con los resultados obtenidos se hizo uso de la rúbrica para la producción de textos de cuarto grado de primaria (ver anexo 3) en donde se tiene que la alumna logra posicionarse en el nivel “B” en donde se encuentran aquellos alumnos en desarrollo, ya que, la alumna logra construir un texto siguiendo algunas convenciones y reglas de la escritura que se espera para su grado escolar. Sin embargo, la organización, los errores e inconsistencias presentes en el texto dificultan la lectura o la comprensión del propósito comunicativo. Uno de los avances o logros más significativos de la alumna en el área escrita es el mejoramiento en sus habilidades caligráficas, permitiendo mejor legibilidad al lector.

- Jimena

A continuación, se presenta el texto realizado por Jimena durante la evaluación final

The image shows a piece of paper with handwritten text in black ink. The text is written in a cursive, somewhat irregular script. It reads: "el abanico echo de papel abia una muger y un volcan y flores". The word "muger" is misspelled, and "abia" is also misspelled. The text is written on a light-colored background, possibly a piece of paper or a card.

Imagen 11. Resumen elaborado por Jimena durante la evaluación final del texto los “La dama del abanico”

Como se muestra en la imagen 11, las dificultades expresivo motoras que presentaba en la evaluación inicial disminuyeron, ya que, al escribir sus ideas presentaron una relación entre las palabras, creando así, que se entendiera lo que quería expresar, con respecto a la imagen.

A diferencia de la evaluación inicial, hace uso de distintas palabras para conectar sus ideas, y aunque, no se puede percibir un relato de lo que entendió de la lectura, se aprecia que la alumna se encuentra en un nivel de escritura silábico- alfabético, ya que, los errores que presenta están en su mayoría relacionados a la ortografía, sin embargo, presenta aún errores en la relación de fonema y grafema, a comparación de su escritura inicial ubicada en un nivel silábico, limitando que la alumna expresara sus ideas de manera coherente y clara.

La alumna presenta errores relacionados con la dificultad para identificar el final de una palabra (separación- hipersegmentación) y unir correctamente las palabras para formar una oración (contaminación- hiposegmentación).

Los dos errores que presentó en omisión están relacionados al uso ortográfico y fonético de la letra “h”, por ejemplo, escribe “abia” por “había”. A diferencia de la evaluación inicial, presentó un error de sustitución de sonido semejante al no distinguir el fonema de la letra, ya que escribió “muger” por “mujer”.

Con ayuda de las sesiones referentes a la escritura mecánica y escritura espontánea, se vio favorecido el aumento de vocabulario en la alumna, y la habilidad para estructurar su idea y poder expresarla por escrito.

Asimismo, de acuerdo con los resultados obtenidos se hizo uso de la rúbrica para la producción de textos de cuarto grado de primaria (ver anexo 3) en donde se obtuvo que la alumna aún se encuentra en el nivel “C” es decir aún requiere de apoyo para elaborar un texto acorde a su ciclo escolar; ya que la alumna aún presenta dificultades para comunicar ideas claras de forma escrita a partir de una situación planteada, su vocabulario es limitado; no hace uso de los signos de puntuación o segmentación que corresponden a las convencionalidades del lenguaje escrito, por lo cual depende de un apoyo externo.

Sin embargo, se han obtenido avances en cuanto a la habilidad caligráfica muy significativos con respecto a la evaluación inicial, la cual permite una mejor lectura del texto.

David

A continuación, se presenta el resultado obtenido por el alumno

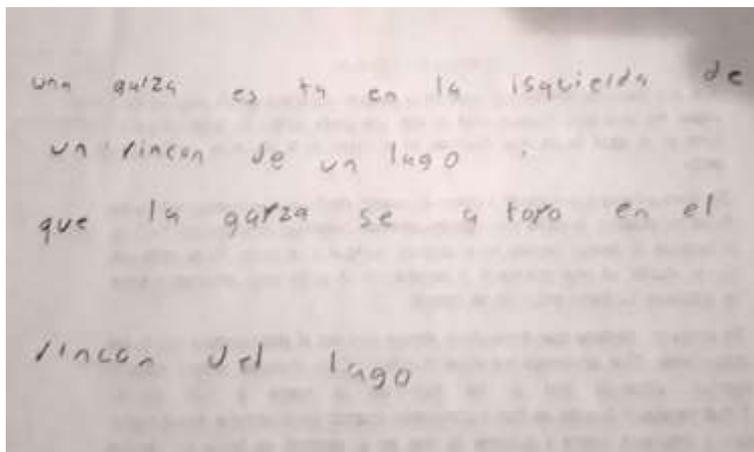


Imagen 12. Resumen elaborado por el alumno durante la evaluación final del texto los “La dama del abanico”

Como se observa en la imagen 12, David disminuyó las dificultades en la escritura expresivo-motora, ya que, mejora la formulación del pensamiento por escrito pues suele presentar

errores en la escritura que durante la evaluación final disminuyeron, respecto al error presentado en la sustitución se debe a que cuentan con un sonido semejante, realizar la sustitución de “s” por “z”.

Reduce también los errores de separación- hipersegmentación en un 50 %, ya que, sólo escribe “a toro” por “atoró”. Elimina los errores de contaminación- hiposegmentación, debido a que, logra identificar el inicio y final de las palabras al escribir una oración.

Asimismo, se puede observar que el nivel de escritura en el que se encuentra el alumno es alfabético, ya que, sólo suele presentar errores ortográficos, a diferencia de la evaluación inicial en la cual presentaba un nivel silábico.

Así mismo de acuerdo con los resultados obtenidos se hizo uso de la rúbrica para la producción de textos de cuarto grado de primaria (ver anexo 3), en donde se tiene que el alumno aún se posiciona en el nivel “B”, el alumno logra construir un texto siguiendo algunas convenciones y reglas de la escritura que se espera para su grado escolar. Sin embargo, la organización, los errores e inconsistencias presentes en el texto dificultan la lectura o la comprensión del propósito comunicativo.

Escritura mecánica

De acuerdo con la evaluación final podemos identificar que los tres alumnos logran mejor sus habilidades caligráficas, dando como resultado una mejor legibilidad de sus producciones escritos.

Lectura

- Ana

A comparación de la evaluación inicial, Ana disminuyó el tiempo en que leyó el texto, tardó 12 minutos con 17 segundos, a pesar de que el texto contaba con una palabra menos,

disminuyó 7 minutos con 3 minutos. El número de palabras por minuto que obtuvo fue de 34.3 aunque la alumna aún se encuentra por debajo de lo esperado para su edad y grado escolar (100 a 114 palabras por minuto), se obtuvo mejoría en la reducción del tiempo y fluidez de la misma.

Se presentó un avance en el nivel de lectura, Ana presentaba una lectura silábica al inicio del programa, actualmente presenta una lectura silábica- alfabética, es decir que, la mayoría de las palabras las puede leer sin realizar una separación en sílabas de la palabra, sólo algunas palabras en su mayoría que se separan en más de tres sílabas (por ejemplo, murmuraba, mur/mu/ra/ba), es cuando realiza la separación. Además de que, respetó mayor número de signos de puntuación, permitiendo así que, mejorará la fluidez de las palabras.

Respecto a los errores que cometió en la lectura se observó un cambio significativo. Los errores de omisión disminuyeron, debido a que, al principio de la evaluación omitía un gran número de vocales, en esta ocasión reconoció un gran número de vocales. La omisión de la letra “n” aun siguió presente pero el valor disminuyó, a diferencia de la evaluación inicial presentó la omisión de la letra “s” pero desaparecieron las omisiones de las letras “c” “d” y “t”. En el caso de las sustituciones, disminuyó el error en la letra “a” por “o” y en esta ocasión presentó la sustitución de “e” por “o”, “s” por “z” y “b” por “d”. Los errores de traslación aumentaron, y en su mayoría se presentó la misma traslación que en la evaluación final, “ra” por “ar”, presentó además la traslación de “ri” por “ir”, “tr” por “rt” y “es” por “se”. Los errores de adición, fueron el valor con mayor número de errores dentro de la evaluación inicial, mientras que, en la evaluación final tuvo una disminución significativa, siendo los fonemas que sigue adicionando la “r” y la “s”.

De acuerdo con el producto obtenido por la alumna, se hizo uso de la rúbrica de toma de lectura de cuarto grado de primaria (ver anexo 2) para identificar el avance durante el

programa de intervención, en donde la alumna, aún permanece en el nivel “C” en donde los alumnos requieren apoyo, ya que, la lectura del alumno no es fluida y su nivel de comprensión es deficiente, además de mostrar inseguridad y frustración a enfrentarse a texto.

- Jimena

A diferencia de los resultados de la evaluación inicial, el tiempo en leer las 418 palabras del texto “La dama del abanico” redujo considerablemente, tardó 16 minutos con 10 segundos, sin embargo, al calcular el número de palabras por minuto, el cual fue de 16.1 por lo cual se puede observar que la alumna aún se encuentra por debajo de lo esperado de acuerdo con su edad y grado escolar. Sin embargo, Jimena antes de iniciar el taller presentaba un nivel de lectura fonética, es decir, separaba la palabra en cada una de sus letras (e/n/ u/n/a), por el contrario, el resultado de la evaluación final mostró que, se encuentra en un nivel silábico ya que la mayoría de las palabras suele leerlas en sílabas (man/da/rín), presenta un avance respecto a la fluidez de la lectura y en su mayoría respeta las comas y signos de puntuación.

Como menciona Willows(1991, citado por Defior, 1996) uno de los aprendizajes que requiere el alumno para las demandas a la lectura es la discriminación visual de las letras que son altamente semejantes (b/d), aspecto que aún requiere de trabajo con Jimena, ya que, fue uno de los errores que más presentó durante la lectura del texto, la sustitución de “b” por “d” , “o” por “a” y “e” por “a” fueron las más frecuentes.

Referente a los demás tipos de errores, aún tuvieron presencia, pero se redujeron considerablemente; en el caso de las omisiones el mayor error que presentó fue debido a que aún suele cometer errores en el fonema de la letra “r” y “rr”, sólo presentó un error de traslación al decir “re” por “er”, y en el caso de las adiciones lo realizó al final de dos palabras.

De acuerdo con la rúbrica de toma de lectura de educación primaria de cuarto grado (ver anexo 2) se obtuvo que después del programa de intervención la alumna aún se encuentra ubicada en el nivel “C”, ya que, la lectura que presenta la alumna carece de fluidez y su nivel de comprensión es deficiente, además de mostrar inseguridad y frustración al enfrentarse al texto.

- David

El texto que se le presentó al alumno consta de 418 palabras, el tiempo que tardó en leer el texto fue de 8 minutos con 32 segundos, con lo cual se calculó el número de palabras por minuto el cual fue de 54.2 por este dato se puede observar que las palabras que el alumno lee por minuto está por debajo de lo que se espera de acuerdo a su edad y el grado escolar que cursa, se espera que lea de 100 a 114 palabras por minuto según los estándares que marca la Secretaría de Educación Pública; sin embargo, en comparación con la evaluación inicial redujo el tiempo de lectura casi en un 50% . Actualmente lee entre 35 y 59 palabras por minuto que, corresponde a lo esperado por un alumno de primer grado de acuerdo con la SEP.

Al inicio de la evaluación inicial presentaba un nivel de lectura silábica (en/ /u/ /na/), y por consiguiente el alumno no respetaba comas y signos de puntuación, el resultado obtenido durante la evaluación final muestra que ha alcanzado un nivel silábico- alfabético ya que, la mayoría de las palabras las lee de forma fluida /en una mañana/, son casi nulas las palabras que son leídas de manera silábica (en una ma/ña/na).

Los errores identificados durante la lectura se redujeron, respecto a la omisión de fonemas en su mayoría se encuentra que en la evaluación inicial solía omitir las vocales, cosa que en la evaluación final no se presentó. Vuelve a omitir “n”, “s”. Realiza sustituciones de los siguientes fonemas “r” por “z”, “a” por “o”, “a” por “u”, y al igual que Ana, realiza la

sustitución de la palabra en la exclamación ¡rraac! por “Irac” debido a que aún no logran distinguir entre el grafema y fonema de ciertas letras o signos de exclamación; comete errores de traslación al intercambiar de lugar los siguientes fonemas “ra” por “ar”; Por último y siendo el valor que más disminuyó, se encuentran los errores de adición, al iniciar la evaluación en su mayoría eran las vocales, es por eso que, el trabajo en identificación y conocimiento de las vocales fue favorable para el resultado de la disminución de la omisión de las mismas, entre las consonantes se identifica el fonema “n” mismo que se presentó en la evaluación inicial.

Así mismo de acuerdo con los resultados obtenidos se hizo uso de la rúbrica para la producción de textos de cuarto grado de primaria (ver anexo 3) el alumno ha logrado mejorar sus habilidades lectoras ya que ahora se identifica en el nivel “B”, alguna de las características esperadas para su grado junto con rasgos de un nivel anterior, por lo que tiene un desempeño inconsistente. Por ejemplo, ha logrado mejorar su nivel de lectura de silábico a silábico alfabético, sin embargo, su lectura suele ser monótona la mayor parte del tiempo, además, de presentar una recuperación incompleta de los detalles del texto referente a la comprensión.

Comprensión lectora

- Ana

Al igual que en la evaluación inicial, mantiene la habilidad de realizar inferencias a partir de la imagen y el texto; a diferencia de la evaluación inicial, expresa más características de lo que cree tratará el texto, debido a que, sus conocimientos previos de la cultura a la que pertenece la lectura son de su interés e incluso expresa características específicas de la cultura occidental. Mejoró sus habilidades para comprender los aspectos centrales de un texto, a diferencia de la evaluación inicial identificó al personaje principal de la lectura, favoreciendo

así su nivel de comprensión lectora. Sin embargo, aún cuenta con dificultades dentro del proceso de comprensión lectora ya que, aún no identifica las ideas principales de un texto, pero, mejora la relación entre sus conocimientos previos y el contenido de la lectura.

- Jimena

Durante la evaluación inicial, Jimena logra inferir sobre el contenido del texto mediante la imagen y el título del texto, sin embargo, durante la evaluación final logra inferir mediante la imagen, pero por medio del título no logra decir de qué cree que trataría el texto. Sin embargo, suele expresar sus ideas con mayor coherencia y sintaxis, algo que no logró hacer durante la evaluación inicial.

Respecto a la interpretación del texto, suele tener dificultades para comprender los aspectos centrales, ya que, logró únicamente identificar al personaje principal de la lectura, no logró identificar el escenario y eventos. Cuenta con los conocimientos previos necesarios para responder a la pregunta de ¿Qué es un abanico?, Por otra parte, no logra identificar a qué cultura pertenece la lectura.

- David

El alumno sigue contando con las habilidades necesarias para realizar inferencias mediante la imagen y el título del texto, respecto a la comprensión de los aspectos centrales del texto, los logró identificar en su mayoría, sabe quién es el personaje principal, escenario, personajes secundarios, eventos; y cuenta con los aprendizajes previos respecto a qué es un abanico.

Durante la lectura realizada por el alumno se identificaron dificultades de tipo receptivo visual, las cuales se presentan cuando no se comprende lo que se lee y cuando se lee en voz baja para sí, (Valmaseda, 1990). Sin embargo, es el alumno que logró identificar la información necesaria para responder a las preguntas asignadas dentro de la evaluación.

CAPÍTULO III

CONCLUSIONES

A pesar de que la institución en la que realizamos las prácticas profesionales tienen como principal objetivo incluir a todos los alumnos sin importar sus condiciones a un aula regular, esto a través de la implementación de estrategias que permitan eliminar o aminorar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación a las que se enfrentan algunos alumnos, con el fin de que adquieran los aprendizajes esperados de acuerdo con los planes y programas de educación básica primaria,; se pudo observar que aún se lleva a cabo la atención especializada y uso de estrategias de manera aislada, es decir, se atiende al alumno fuera del aula para reforzar aquellos aprendizajes que aún no logran consolidar, sin tomar en cuenta el aprendizaje entre pares.

Por tal motivo, en lugar de que se enseñe una cultura inclusiva a favor de la diversidad cultural en el centro educativo, y se vea a la UDEEI como un apoyo a los profesores para implementar estrategias a través de su práctica docente e incluir a los alumnos con BAP, se pudo observar que la visión que se tienen de la UDEEI es que se ve como el único elemento responsable de atender y cubrir las barreras que presentan los alumnos.

Posteriormente algunas de las limitaciones a las que nos enfrentamos inicialmente, es no contar con una evaluación de carácter psicopedagógico sobre el desarrollo de los niños, ya que estas nos hubieran proporcionado más información sobre las dificultades que los alumnos presentaban e incluso de aquellas que no se lograron disminuir, puesto que contar con un diagnóstico nos permitirá atacar dicha dificultad partiendo del método, técnica o estrategia adecuada, ya que con lo único que se cuenta es con el expediente elaborado a partir de las entrevistas con padres y/o documentos proporcionados por los mismos a la especialista de UDEEI; por lo que nosotras a partir de nuestra formación como psicólogas educativas, recomendamos la aplicación de pruebas proyectivas y psicométricas, que ofrezcan

información integral, que amplíe el conocimiento del desarrollo cognitivo y social del alumno, ya que es de vital importancia tener un referente más cercano de sus capacidades intelectuales y de aprendizaje.

Así mismo el programa de intervención que tuvo una duración de 14 sesiones, las cuales se llevaron a cabo en tres fases: en la primera llevada a cabo a finales de la etapa diagnóstico de la UDEEI, se realizó el taller con los tres alumnos de estadística de cuarto año, con el fin de identificar las necesidades y atender a las mismas de manera específica, de acuerdo al ritmo y estilo de aprendizaje de los alumnos; durante la etapa de planeación de la UDEEI se llevó a cabo el diseño de las sesiones de acuerdo a los estilos y ritmos de aprendizaje, únicamente de los tres alumnos, durante estas dos etapas el trabajo realizado con los alumnos permitía un mejor acompañamiento hacia la disminución de las dificultades identificadas en el proceso de lectoescritura ; mientras que en la etapa de intervención fue necesario modificar la forma de trabajo, ya que, en un primer momento el programa de intervención estaba contemplado para ser realizado en 30 sesiones con los tres alumnos identificados con dificultades en el proceso de lectoescritura, sin embargo, al estar en el departamento de la UDEEI, lo que se pretende es eliminar o aminorar las BAP que presentan los alumnos, y de acuerdo a los avances que habían tenido los 3 alumnos, la profesora especialista cambio a la población del taller, para atender a otros alumnos con rezago escolar, por presentar las mismas dificultades, en los procesos de lectoescritura, lo cual no permitió seguir con el programa de intervención. Por lo que fue necesario detener el programa en la sesión número 12 y realizar una evaluación final para conocer los logros y avances obtenidos por el programa de intervención.

Sin embargo, conforme fue progresando el programa de intervención dirigido a estos tres niños de cuarto grado de primaria que presentan dificultades en el proceso de lectoescritura, se logró que estos modificaran y aminoraran algunas de las dificultades que presentaban al inicio del programa, mejoraron su aprovechamiento en tareas del aula, así como la

socialización con sus compañeros, consideramos que si hablamos de que el aprendizaje se construye a partir de lo social, y que el lenguaje oral y escrito, los cuales son una construcción social, sirven de herramienta a los alumnos para aprender nuevos contenidos tanto en el ámbito académico como extra escolar, una de las profundas aportaciones del programa es que al trabajar con los tres alumnos, en un nivel correspondiente a ellos, los tres alumnos logran reconocer el trabajo y esfuerzo, por mejorar su rendimiento escolar así como lograr el apoyo para que juntos (Ana, Jimena y David) logren aprender sobre la lectura y la escritura.

Como psicólogas educativas tenemos la obligación de hacer uso de todas las herramientas que la universidad nos brinda para hacer frente a las necesidades de la sociedad, a través de nuestra formación en el ámbito educativo, asimismo, hacer uso de las herramientas que nos ofrece a través del escenario de prácticas profesionales, en el cual tenemos la oportunidad de poner en práctica nuestros conocimientos y habilidades obtenidos durante nuestra formación, y es a partir de este escenario de prácticas, que podemos conocer, reconocer y acercarnos a las verdaderas necesidades a las que se enfrenta la sociedad en cuanto al ámbito educativo, nos permite crecer como personas y profesionales, nos lleva a tomar una postura crítica sobre lo que pasa a nuestro alrededor.

El realizar este trabajo nos ha permitido crecer profesionalmente, pues nos permitió tener una visión más clara del psicólogo educativo; así mismo, pudimos tener una experiencia dentro de un contexto real adquiriendo conocimientos que apoyaran el desarrollo de nuestras actividades profesionales en un escenario laboral, además de ver que podemos diseñar y aplicar un programa de intervención, orientar y guiar a los docentes frente a grupo y sobre todo a los niños que requieren apoyo.

Fue satisfactorio lograr una mejora en los procesos de lectoescritura de los alumnos a los que apoyamos a través del programa de intervención a partir de los conocimientos y estrategias que nos brindó la Universidad Pedagógica Nacional a lo largo de nuestra formación profesional.

Algunas de las limitantes encontradas durante nuestra permanencia en el escenario de prácticas y que a su vez obstaculizan el modelo de educación inclusiva fueron:

A nivel escuela

- Poca disposición para llevar a cabo la educación inclusiva
- Profesores, directivos y profesora especialista no trabajan de manera corresponsable en beneficio de los alumnos que presentan BAP y/o discapacidad.
- Destaca la creencia de que es imprescindible en clase trabajar con niveles de aprendizaje semejantes entre el alumnado. De lo contrario se hace imprescindible el trabajo individualizado.
- Desconoce los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos
- La planeación de profesores no está realizada en consideración de la diversidad grupal
- Profesores titulares no manejan niveles y tipos que requieren los alumnos
- Profesores no realizan ajustes razonables en la evaluación.
- Falta de diversificación de estrategias para el desarrollo de actividades por parte de profesores titulares
- Falta de implementación y diversificación de materiales didácticos
- Poca actualización docente con temas relacionados a la inclusión educativa.
- Expectativas bajas de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.

Como se abordó en el apartado de educación inclusiva, el cambio del modelo integrador, donde el alumno que presentaba alguna discapacidad o enfrentaba BAP era canalizado a un

centro especializado, al actual modelo inclusivo, el cual está dirigido a crear ambientes de aprendizaje para ambos alumnos con y sin barreras, es un cambio de cultura propio del centro y las practicas docentes, y que por tal motivo necesitan tiempo para asimilar el cambio. Por lo cual nosotras sugerimos que se podrían llevar a cabo talleres dirigidos a directivos y profesores titulares y profesores de TIC, Profesor de computación con el fin de desarrollar practicas inclusivas en la escuela; y así se estaría preparando y actualizando a los profesores para hacer uso de estrategias dentro del aula para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

A nivel familia

- Indiferencia, poca o nula comunicación con los hijos
- Falta de apoyo por parte de los padres con las tareas escolares
- Poca concientización en el seguimiento de las necesidades del niño (medico, estimulación, etc.)
- Poca comunicación entre escuela y familia.

A lo que nosotras sugerimos llevar a cabo actividades escolares en las cuales, participen los padres de familia con sus hijos, todos y no solo los alumnos regulares, a través de actividades que fomenten la educación inclusiva y reduzca las practicas excluyentes del centro educativo. Asimismo, los alumnos tengan la oportunidad de convivir con sus padres y viceversa.

A nivel de los estudiantes

Como sabemos todas las practicas llevadas a cabo por los adultos en este caso profesores, serán copiadas por los alumnos, ya que debido a las bajas expectativas de los profesores hacia los alumnos con BAP pueden inferir en el trato que los alumnos tengan hacia ellos.

Asimismo, estas actitudes pueden influir directamente en la percepción que el alumno con BAP tiene de sí mismo. Por lo cual nosotras recomendamos trabajara con los alumnos regulares y alumnos con BAP, a través de dinámicas con el fin de promover ambientes de

sana convivencia entre los alumnos, asimismo, actividades que permitan la la concientización sobre la diversidad.

Es importante mencionar que, a pesar de las limitaciones planteadas por el centro escolar, fueron muchos los logros alcanzados durante la intervención con los alumnos, pero esto no hubiera sido posible sin el apoyo recibido por parte de la profesora especialista de UDEEI.

CAPITULO IV

SUGERENCIAS

Estas son algunas sugerencias que podemos brindar a la profesora especialista de UDEEI y profesores titulares de grupo las cuales permitirán mejorar el apoyo a los alumnos que presentan dificultades en el proceso de lectoescritura

- Trabajar con ellos indicaciones claras y cortas, con el fin de mejorar la comprensión de la tarea a realizar.
- Hacer uso constante de imágenes para una mejor comprensión de la tarea o actividad a realizar.
- Realizar adecuaciones curriculares para el trabajo en clase con los alumnos.
- Tener una buena comunicación con el profesor titular de grupo, en el que se encuentran los alumnos con dificultades en el proceso de lectoescritura.
- Realizar ejercicios de caligrafía con el fin de mejorar las habilidades de escritura mecánica.
- Hacer uso de hojas con renglones, ya que facilita la ubicación espacial de los alumnos a la hora de escribir.
- Llevar a cabo un diario, en el cual los alumnos escriban sucesos importantes del día, con el fin de mejorar las habilidades de escritura espontánea.
- Realizar ejercicios de lectura espontánea haciendo uso de material didáctico como libros álbumes, y de esta manera activar aprendizajes previos en los alumnos.
- Llevar a cabo un registro de lectura diaria para trabajar en casa, con el fin de que los alumnos practiquen la lectura además de hacer partícipes a los padres de familia.
- Cuando se realicen sesiones de lectura con los alumnos se recomienda que las

- lectura sean cortas y del interés de los alumnos. Conforme el alumno valla avanzando aumentar el número de palabras.
- Realizar ejercicios de comprensión lectora con ayuda de audio libros.
- Promover el aprendizaje entre pares dentro y fuera del salón, con el fin de que los alumnos socialicen y aprendan de sus demás compañeros de clase y así evitar que se aíslen y etiqueten a los alumnos que presentas dificultades.

Referencias

- Allende,C. (1994) Identificación Temprana de dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura. En: Asociación de Padres de Niños con Dislexia y otras Dificultades de Aprendizaje.*Dislexia y Dificultades del aprendizaje: perspectivas actuales en el diagnóstico precoz*(pp. 21-24) Madrid: CEPE.
- Anderson,B., y Teale,W. (1982) La lecto-escritura como práctica cultural En: E. Ferreiro et M. Gómez Palacio (eds), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.29-49). México: siglo XXI.
- BAWDEN, D. (2002). Revision de los Conceptos de Alfabetización informacional yAlfabetización Digital. Revistas UM, 5(5). P 365
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. En: España. Editorial: FUHEM
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M. y Ronnin, R. (2005). *Psicología Cognitiva y de la instrucción*. España: Prentice Hall.
- Carretero, M. (2009) *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Corrales, C. (2003). La lengua como capital simbólico dentro de los procesos educativos. *Tabula Rasa*, (pp.237-243). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600112>
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. lectura, escritura y matemáticas*. Archidona: Albije.
- Díaz, R. (2000) *La enseñanza de la lectoescritura*. Recuperado de <http://home.coqui.net/sendero/lectoescritura.pdf>

- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. España: NARCEA
- Espinosa, C. (2004). *Lectura escritura: teorías y promoción. 60 actividades*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.
- Fernández, G. G., (1993). *Teoría y análisis práctico de la integración*. España: Escuela española.
- Ferreiro, E. (2000), *L'écriture avant la lettre* (pp. 13-64). Paris: HACHETTE Éducation
- Ferreiro, E. y Gómez, M., y cols, (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: Dirección General de Educación Especial, (fascículo 2).
- Ferreiro E. et Teberosky A., *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, siglo XXI, 1979.
- Flores L. y Segura, A. (2008). *Construcción del Aprendizaje de la lectura y Escritura*. *Revista Electrónica Educare*, XII (01-20). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114582021>
- Goodman, K. (1989). *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. En: Marcano de Rivero(comp.), *Los Procesos de Leer y Escribir: Selección de Textos* (pp. 17-28). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Goodman, K. y Goodman, Y. (1989). *Lenguaje integral, Programa de Lectura Centrado en la Comprensión*. En: Marcano de Rivero(comp.), *Los Procesos de*

Leer y Escribir: Selección de Textos (pp. 17-28). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Harste, J., y Burke, C. (1982) Predictibilidad: Un universal en lecto-escritura En: E. Ferreiro et M. Gómez Palacio (eds), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.29-49). México: siglo XXI.

Infante, M y Letelier, M. (2013) *Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*.Santiago: OREAL C/UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf>

Pascual-Gómez, I., & Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos*, 16 (1), 7-17. doi:http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1167

Romero.(s.f.)*APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA*[Archivo PDF] Recuperado de http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Aprendizaje_Lectoescritura_5317.pdf

Rugiero, J P; Guevara, Y; (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, () 25-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259138240002>

Salvador, F. y Gutiérrez, R. (2005). *Atención Educativa al alumnado con dificultades en la lectura y la escritura*. Archidona: Aljibe.

Sánchez, M. y García, R. (2013) “*Diversidad e inclusión educativa*.” Madrid: Los libros de la catarata.

- Sánchez, E.(1974) Lenguaje y expresión. *Psicología evolutiva*. México: Oasis.
- SEP (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP, Programa de Escuelas de Calidad.
- SEP, (2011a). Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Cuarto grado. México: SEP
- SEP, (2011b). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE). México: SEP, Dirección de Educación Especial.
- SEP, (2011c). Plan de Estudios de Educación Básica. México: SEP
- SEP,(2012). Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. *Guía- cuaderno 1: Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos*.
- SEP, (2016). *El modelo Educativo 2016.El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. México: SEP.
- SEP, (2015).Unidad de Educación Especial e Inclusiva(UDEEI). Planteamiento técnico operativo. México: SEP.
- Sole, I. y Teberosky, A. (1990). La enseñanza y aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En: Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2.(Pp. 461-485).Madrid: Alianza
- Valmaseda, M. (1990). Los problemas del lenguaje en la escuela. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.). *Desarrollo psicológico y educación*,3(Pp. 101-119). Madrid: Alianza.

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. Revista *Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.

Zacarías, J., De la Peña, A. y Saad, E. (2006). *Inclusión Educativa*. México: Aula nueva, SM.

ANEXOS

Anexo 1 Evaluación Inicial (Formato de aplicación)

UDEEI 271
Escuela República de Senegal
Evaluación inicial

Instrucciones

NOMBRE _____	EDAD _____
FECHA _____	GRADO _____

Vamos a leer un texto, te voy a mostrar algunos elementos del mismo y tú me dices de qué crees que se trate.

Actividad 1

1. Mostrar tarjeta 1 y preguntar
2. ¿De qué se trata el texto?

Respuesta del alumno



3. Mostrar tarjeta 2(título del texto), pedir al niño que lo lea y preguntar **¿De qué se trata el texto?** Si el niño **no puede leer** el texto, el **aplicador debe leer el texto** “Los volcanes” en voz alta y preguntarle *¿De qué se trata el texto?*

LOS VOLCANES

Respuesta del alumno

Actividad 2

Mostrar el texto, pedir al niño que lo lea en voz alta. Aquí se debe registrar si el niño tiene errores durante la lectura, omisión de letras, sílabas, palabras y/o líneas; sustitución de letras, sílabas, palabras y/o líneas; si tiene lectura fonética, silábica o fluidez lectora.

- Si el niño no puede leer el texto , el aplicador debe leer en voz alta en texto “Los volcanes”.

Los volcanes

En una mañana soleada de febrero de 1943, un campesino que araba su tierra vio salir del suelo una pequeña columna de humo. Un poco desconcertado y molesto, cubrió el orificio y continuó trabajando. Pero al ver que no había servido de mucho, pues el humo seguía saliendo cada vez con mayor fuerza, corrió por ayuda. Ante los asombrados habitantes de un poblado vecino, cada vez emergían de la tierra mayor cantidad de humo y de vapores.

Tres horas después el humo se había convertido en una espesa nube negra y la pequeña grieta se había agrandado enormemente. Esa noche violentas explosiones comenzaron a lanzar rocas a través de la grieta y a la mañana siguiente, en ese lugar se había formado un montículo en forma de cono de cerca de cincuenta metros de altura: ¡de la noche a la mañana había nacido un volcán! Lo llamaron Paricutín, por su cercanía al pueblo de ese nombre en el estado de Michoacán.

Un año después el Paricutín había alcanzado 450 metros de altura; había arrasado numerosos campos agrícolas, decenas de construcciones y provocado la movilización de los habitantes de todos los pueblos cercanos. También había atraído a cientos de investigadores y estudiosos de los volcanes, de México y de todo el mundo.

El nacimiento del Paricutín había permitido a estos expertos aprender un poco más acerca de los secretos del mundo subterráneo; de cómo se forma y hace erupción un volcán.

Belleza y utilidad de los volcanes

Los volcanes son la parte más visible de lo que ocurre en el interior de la Tierra. Sus conos nevados, sus lagos interiores y su imponente personalidad forman parte de la esencia de nuestro planeta.

Han sido objetos de hermosas leyendas y de otras manifestaciones artísticas, y testigos de innumerables hechos históricos: el Popocatepetl y el Iztaccíhuatl –cuya silueta tiene la forma de una mujer recostada boca arriba– son los protagonistas de una bella historia de amor.

El Paso de Cortés, en las laderas del Popocatepetl, fue el punto por el cual el conquistador de México admiró por vez primera la inigualable belleza de Tenochtitlán y sus lagos.

Las erupciones también enriquecen a largo plazo las tierras de cultivo, pues contienen elementos que las plantas necesitan para crecer. Islas como Hawaii e Islandia deben su existencia a la actividad volcánica.

La actividad volcánica permite cierta estabilidad en el interior de la Tierra; sin embargo, pese a su belleza y majestuosidad, los volcanes constituyen un riesgo para quienes habitan en sus cercanías.

Actividad 3

1. Después de la lectura pedirle al niño que platique de qué se trata el texto.

Respuesta del alumno:

2. Realizar preguntas sobre el contenido del texto preguntas sobre el texto y registrar su respuesta.

¿Qué es un volcán?

¿Cómo se llama el volcán del que habla la lectura?

¿De qué otros volcanes habla el texto?

¿Qué problemas provocan los volcanes?

¿Para qué sirven los volcanes?

¿Conoces algún volcán?

Actividad 4

Se le pide al alumno que realice un resumen sobre el texto que leyó

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their summary of the text they read.

Anexo 2. Rúbrica de toma de lectura

Rúbrica para la toma de lectura						
	A		B		C	
I	La lectura es fluida	3	La lectura es medianamente fluida	2	No hay fluidez	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Lee palabras completas. - Lee frases completas - Respeta los signos de puntuación. 		<ul style="list-style-type: none"> - Lectura silábica, no respeta palabra como unidad. - Lee agrupando dos o tres palabras. - Presenta indecisiones o repeticiones al leer 		<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce solo algunas letras o silabas aisladamente. - Presenta errores y pausas que hacen poco entendible la lectura. - Lee silaba por silaba o palabra por palabra. 	
II	Precisión en la lectura	3	Precisión moderada en la lectura	2	Falta de precisión en la lectura	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Lee correctamente las palabras. - Comete sólo un 2 o 3 % de errores. - No incorpora sustituye ni omite palabras. 		<ul style="list-style-type: none"> - Presenta entre 4 a 6% de errores en las palabras (modifica, sustituye, omite). 		<ul style="list-style-type: none"> - Tiene más de 6 % de errores en las palabras (agrega, omite o sustituye). - Invierte silabas o palabras 	
III	Atención ante las palabras complejas	3	Atención en algunas palabras complejas	2	Sin atención en palabras complejas	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Lee pausadamente las palabras desconocidas o complejas a fin de no equivocarse 		<ul style="list-style-type: none"> - Se detiene en algunas palabras complejas Corrige algunas de ellas en las que se equivoca. 		<ul style="list-style-type: none"> - Se equivoca, no corrige o lo hace de manera inadecuada y continúa leyendo 	
IV	Uso de adecuado de voz al leer	3	Uso inconsistente de voz al leer	2	Manejo inadecuado de voz al leer	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Da la entonación y volumen apropiado de voz al leer - Da la dicción adecuada en cada palabra 		<ul style="list-style-type: none"> - Da entonación y volumen apropiado solo en algunas partes de la lectura. - Presenta algunos errores de dicción 		<ul style="list-style-type: none"> - Lee de manera monótona o inaudible. - Presenta mala dicción de las palabras. 	
V	Seguridad y disposición ante la lectura	3	Seguridad limitada y esfuerzo ante la lectura	2	Inseguridad o indiferencia ante la lectura	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta disposición y seguridad al leer. - Disfruta la lectura 		<ul style="list-style-type: none"> - Muestra rasgos de tensión, pero no interfiere con su lectura - El texto no es fácil, pero puede manejarlo 		<ul style="list-style-type: none"> - Muestra inseguridad ante la lectura, lo que interfiere en su desempeño - Se observa apatía o desinterés. 	
VI	Comprensión general de la lectura	3	Comprensión parcial de la lectura	2	Comprensión deficiente	1

	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las ideas o detalles relevantes - Reconoce solo personajes, escenarios o resolución del tema - El recuerdo está organizado siguiendo el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica solo alguna idea o detalle del texto. - Recuperación incompleta de detalles. - Puede adivinar a partir del contexto - Enunciar el contenido desorganizadamente 	<ul style="list-style-type: none"> - No identifica ninguna idea ni detalles, menciona frase o enunciados sin relación entre sí. - Expresa un contenido ajeno a lo leído.
--	---	--	--

Anexo 3. Rubrica para la producción de textos

Rúbrica para la producción de textos						
	A		B		C	
I	Es legible.	3	Es medianamente legible.	2	No se puede leer.	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Escribe las palabras correctamente/ En oraciones separa las palabras. - Hay separación correcta de palabras. - Trazo correcto de las letras. 		<ul style="list-style-type: none"> - Algunos errores de sustitución, omisión o adición de letras o sílabas/No separa algunas palabras. - Presenta algunos errores en la separación (ejemplo: a probar por aprobar; me gusta) - El trazo de las letras dificulta la lectura de las palabras. 		<ul style="list-style-type: none"> - -1y 2. Escritura por alfabética (letras o sílabas que no forman palabras) /No separa la mayoría de las palabras. - No existe separación entre palabras o es incorrecta. El trazo impide de las letras impide la lectura del texto. 	
II	Cumple con su propósito comunicativo.	3	Cumple parcialmente con su propósito comunicativo.	2	No cumple su propósito comunicativo.	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Se comprenden las ideas expuestas en el texto - Está organizado y cumple la intención del tipo de texto requerido. 		<ul style="list-style-type: none"> - -Se comprenden de parcialmente el mensaje a transmitir, con algunas ideas incompletas o mezcladas. - Falta algún componente (ejemplo: título, final, firma de la carta, etcétera). 		<ul style="list-style-type: none"> - No hay claridad en el mensaje que se espera transmitir. Pierde secuencia o cambia el tema. - No presenta organización correspondiente al tipo de texto requerido. 	
III	Relación adecuada entre palabras y entre oraciones.	3	No relaciona correctamente algunas palabras u oraciones.	2	No relaciona palabras ni oraciones.	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo correcto de los tiempos verbales, género y número. - Uso de palabras y expresiones variadas para relacionar oraciones. 		<ul style="list-style-type: none"> - Dos o más errores en los tiempos verbales, el género o el número. - Uso ilimitado de palabras y expresiones para vincular oraciones. 		<ul style="list-style-type: none"> - Empleo inadecuado de los tiempos verbales, el género y el número. - No hay vinculación entre oraciones. 	
IV	Diversidad del vocabulario.	3	Uso limitado del vocabulario.	2	Vocabulario escaso o no pendiente.	1
	<ul style="list-style-type: none"> - -El vocabulario es rico y variado. - Usa vocabulario adecuado a la 		<ul style="list-style-type: none"> - Uso ilimitado o repetitivo de las palabras. - Algunas palabras no 		<ul style="list-style-type: none"> - Producción reducida de texto. - Las palabras no corresponden a la situación comunicativa. 	

	situación comunicativa.		corresponden a la situación que se intenta comunicar.			
V	Uso de los signos de puntuación.	3	Uso de algunos signos de puntuación.	2	No utiliza los signos de puntuación.	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Punto final y coma. - Usa tres o más signos de puntuación requeridos (interrogación, admiración y de orden). 		<ul style="list-style-type: none"> - -Utiliza los signos requeridos con algunas omisiones en su aplicación. 		<ul style="list-style-type: none"> -No utiliza los signos de puntuación o lo hace de manera equivocada a lo largo del texto. 	
VI	Uso adecuado de las reglas ortográficas.	3	Uso de algunas reglas ortográficas.	2	No respeta las reglas ortográficas.	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de mayúsculas. - Uso de diferentes letras para representar un mismo sonido. - En la acentuación de palabras. 		<ul style="list-style-type: none"> - Dos o tres errores u omisiones. - Algunos errores en el uso de letras para representar un mismo sonido, en palabras poco comunes. - Algunos errores en la acentuación de palabras comunes. 		<ul style="list-style-type: none"> - No distingue uso de mayúsculas. - Errores incluso en las palabras comunes. No utiliza acentos ni en palabras comunes. 	

Anexo 4 Cartas descriptivas

Sesión 1

Objetivo	Propósito	Estándares curriculares
Conocimiento de las vocales y uso de mayúscula y minúscula	Que los alumnos identifiquen las letras que conforman las vocales y el abecedario.	-Producción de textos escritos Mejora el conocimiento del sistema de escritura y emplea ortografía convencional al escribir

Actividad: 1 Las vocales y uso de mayúscula y minúscula	Tiempo: 50 minutos
Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar y reconocer las letras que conforman las vocales ● Especificar el orden de las vocales ● Fortalecer el uso de las vocales mayúsculas y minúsculas 	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> ● Hojas Blancas ● Libreta de cuadro grande ● Imágenes ● Fichero de vocales y abecedario zipaktli ● Pizarrón
Actividades: Inicio: <ul style="list-style-type: none"> ● Se escribe en el pizarrón las vocales y se les pide a los alumnos que las lean. Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> ● Se muestran cada una de las vocales y como ejemplo una imagen que inicie con la vocal a enseñar. <div style="text-align: center;"> <p>A: árbol</p>  <p>E: elefante</p>  <p>I: imán</p>  <p>O: oso</p> </div>	



U: uva



- Se dicta a los alumnos palabras que tengan como inicial una vocal:
 - 1.amarillo
 - 2.América
 - 3.Argentina
 - 4.Esmeralda
 - 5.Adriana
 - 6.iglú
 - 7.estrella
 - 8.ombligo
 - 9.Armando
 - 10.uña
- Se escribe en el pizarrón la siguiente oración:
María come frutas y verduras

Se les pide a los alumnos que identifiquen todas las vocales y las encierren en un círculo, para después contar cuántas letras tienen por vocal. Así como identificar el uso de mayúsculas.

Cierre:

- Preguntar a cada uno de los alumnos en que situaciones se escriben palabras con mayúsculas y minúsculas.

Con el uso del pizarrón explicar a los alumnos el uso de la mayúscula y la minúscula, y al mismo tiempo, se les pide a los alumnos que digan ejemplos del uso de cada una.

Criterios de evaluación:

Que los alumnos identifiquen las vocales y en el mejor de los casos puedan respetar el orden de cada una.

Que los alumnos hagan el uso adecuado de las mayúsculas y minúsculas.

Que los alumnos mejoren la escritura mecánica.

Sesión 2

Objetivo	Propósito	Estándares curriculares
Conocimiento de las vocales, y uso de mayúscula y minúscula	Que los alumnos reconozcan las vocales, y, uso de mayúsculas y minúsculas. Además de fortalecer el proceso de	-Producción de textos escritos Mejora el conocimiento del sistema de escritura y emplea ortografía

	comprensión lectora	convencional al escribir. -Procesos de lectura e interpretación de textos Lee y comprende una variedad de textos, identificando y usando información específica de un texto para resolver problemas concretos.
--	---------------------	--

Actividad: 2 Las vocales y el uso de mayúsculas y minúsculas	Tiempo: 50 minutos
Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer el reconocimiento de las vocales, y uso de mayúsculas y minúsculas ● Practicar y mejorar habilidades de comprensión lectora 	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> ● Hojas Blancas ● Libreta de cuadro grande ● Imágenes ● Fichero de vocales y abecedarios ● Pizarrón
Actividades: Inicio: <ul style="list-style-type: none"> ● Se recuperan los aspectos y actividades que se vieron en la sesión pasada Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> ● Mostrar dos imágenes (la primera con objetos y la segunda con personas), con la finalidad de que reconozcan el uso de las minúsculas (objetos), y mayúsculas (personas- nombres propios). ● Completar cinco palabras con las vocales que hacen falta (acompañada de imágenes). ● Utilizar el fichero de las vocales y abecedario como reforzador. <div data-bbox="577 1384 1042 1897" data-label="Image"> <p>Completa las palabras con las vocales que faltan.</p> <p>C _ S _</p> <p>C _ N _ J _</p> <p>P _ Y _ S _</p> <p>_ V _ S</p> <p>_ R _ G _</p> <p>Colorea los dibujos.</p> </div>	

<ul style="list-style-type: none"> ● Proporcionar un cuento a cada alumno, cada alumno debe leer un párrafo en voz alta y expresar lo entendido. ● Pedir a los alumnos que encierren en el texto las vocales que identifiquen (cada vocal con diferente color); y al finalizar realicen un conteo de cada una de las vocales tanto mayúsculas como minúsculas. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realizar la lectura de un cuento y pedir a los alumnos que escriban lo que entendieron.
<p>Criterios de evaluación:</p> <p>Que los alumnos identifiquen las vocales y en el mejor de los casos puedan respetar el orden de cada una.</p> <p>Que los alumnos hagan el uso adecuado de las mayúsculas y minúsculas.</p> <p>Que los alumnos mejoren la escritura mecánica.</p> <p>Que los alumnos identifiquen más fácilmente la idea principal de un texto.</p>

Sesión 3

<p>Actividad: 3</p> <p>La fluidez lectora y la comprensión lectora.</p>	<p>Tiempo: 50 minutos</p>
<p>Propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer y mejorar la fluidez lectora ● Desarrollar la capacidad de comprensión lectora a través de la creación de textos 	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hojas blancas o de cuadro chico ● Lecturas de 4to grado de primaria (SEP) <p>Silvia Schujer, La más bruja de todas. México, SEP-Atlántida, 2007.</p>
<p>Actividades:</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pedir a los alumnos que lean en voz alta (cada uno un renglón) de la lectura, La más bruja de todas. <p>Desarrollo:</p> <p>Plantear las siguientes preguntas a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿De qué creen que tratará el texto (se les mostrará una imagen)? ● ¿Quién es el personaje principal? ● ¿Quiénes son los personajes secundarios? <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pedir que realicen un resumen del cuento identificando el inicio, desarrollo y cierre. 	
<p>Criterios de evaluación:</p> <p>Que los alumnos identifiquen las ideas principales de un texto y seleccionen información para resolver necesidades específicas.</p>	

Sesión 4

Objetivo	Propósito	Estándares curriculares
Uso de la b y d	Que los alumnos mejoren los errores ortográficos con el uso de la b y la d, disminuyendo los errores de la escritura.	-Producción de textos escritos Mejora el conocimiento del sistema de escritura y emplea ortografía convencional al escribir. Haciendo uso de diversas fuentes de consulta para hacer correcciones ortográficas.

Actividad: 4 El uso de la b y la d	Tiempo: 50 minutos
Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer la diferenciación entre la letra b y d ● Mejorar la escritura mecánica Alumnas: Ana María y Jimena	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> ● Matriz de letras ● Crucigramas
<p>Actividades:</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explicar por medio de sus manos, con qué mano se forma la b (mano izquierda) y la d (mano derecha). <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pedir al alumno que remarque en la matriz de letras, con un color la letra “b” y con otro color la letra “d”. ● Proporcionar la hoja del crucigrama con la letra “b”. Con ayuda de los dibujos, buscar las palabras que correspondan a cada uno de ellos ● Con ayuda de imágenes, escribirán la palabra correspondiente a cada dibujo, posteriormente, se les pide que escriban las siguientes oraciones: <ul style="list-style-type: none"> -El barco es dorado -El autobús no sale de día <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recordar con que mano forman la letra b y la letra d. 	
<p>Criterios de evaluación:</p> <p>Que los alumnos distingan la posición caligráfica entre la b y la d, reconociendo así palabras con cada letra.</p>	

Sesión 5

Objetivo	Propósito	Estándares curriculares
Escritura espontánea	Que los alumnos escriban una variedad de textos de manera coherente.	-Producción de textos escritos Mejora el conocimiento del sistema de escritura y emplea ortografía convencional al escribir.

Actividad: 5 Fichero leer y escribir ficha 1 “los horóscopos de los personajes”	Tiempo: 50 minutos
Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer las habilidades de los alumnos para la elaboración de un texto • Fortalecer la escritura mecánica • Mejorar la escritura espontánea 	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Fichero de actividades didácticas para escuelas de tiempo completo 2014, en específico la línea leer y escribir (SEP) • Hojas de los signos zodiacales Hojas blancas para que los alumnos escriban su horóscopo
<p>Actividades:</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar: ¿Sabes qué es un horóscopo? ¿Qué características tienen? ¿Qué son los signos zodiacales? ¿Cuáles conocen? <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar las siguientes instrucciones: Les voy a dar una hoja por equipo, la cual trae de que fecha a que fecha corresponde cada signo zodiacal. Posteriormente tienen que inventar su propio horóscopo, el cual tendrán que compartirlo posteriormente con sus compañeros. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay que pedir que compartan sus horóscopos y su opinión respecto a la actividad. 	
<p>Criterios de evaluación:</p> <p>Que los alumnos escriban sus ideas de forma ordenada, respetando las reglas ortográficas (ejemplo, uso de mayúsculas y minúsculas).</p> <p>Que los alumnos disminuyan los errores en la escritura.</p>	

Sesión 6

Objetivo	Propósito	Estándares curriculares
Comprensión lectora	Que los alumnos comprendan los aspectos	-Procesos de lectura e interpretación de textos

	centrales de un texto.	Lee y comprende una variedad de textos, identificando y usando información específica de un texto para resolver problemas concretos.
--	------------------------	--

Actividad: 6 Comprensión lectora	Tiempo: 50 minutos	Fecha: 3 de febrero de 2017
Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer la comprensión de un texto ● Fortalecer la fluidez lectora, respetando pausas y e notaciones dentro de la lectura 	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> ● Libro “Comprensión de la lectura 2” Comprensión de la lectura 2: Fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura, destinadas a adolescentes/Felipe Allende... (et al.) (2004) 15th edn. México, D.F: A.Bello.	
Actividades:		
Inicio: <ul style="list-style-type: none"> ● Entregar un juego de hojas correspondientes a la ficha n°12 “El pescado grande y el pescado chico”. 		
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> ● Hay que pedir que de manera individual que lean la lectura en voz alta y posteriormente contesten las actividades marcadas dentro de la ficha. ● Tomar el tiempo de la lectura. 		
Cierre: <ul style="list-style-type: none"> ● Hay que pedir que den su opinión de la lectura de manera oral. 		
Criterios de evaluación:		
Que los alumnos mejoren la lectura silábica a silábica alfabética.		
Que los alumnos sean capaces de identificar la información de un texto.		

Sesión 7

Objetivo	Propósito	Estándares curriculares
Escritura espontánea y comprensión lectora	Que los alumnos elaboren un texto con coherencia. Que los alumnos identifiquen aspectos principales de un texto, posterior a la lectura.	-Producción de textos escritos Mejora el conocimiento del sistema de escritura y emplea ortografía convencional al escribir. -Procesos de lectura e interpretación de textos Lee y comprende una variedad de textos, identificando y usando

		información específica de un texto para resolver problemas concretos.
--	--	---

Actividad: 7 Ficha 7, fichero leer y escribir “Tomar un texto por asalto”	Tiempo: 50 minutos
Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> ● Favorecer las habilidades de los alumnos para la elaboración de un texto ● Fortalecer la escritura mecánica ● Mejorar la escritura espontánea 	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> ● Audio libro: El fantasma de la escuela. Recuperado de: https://youtu.be/5LLEMmVB4bU ● Hojas blancas ● Fichero para escuelas de jornada ampliada, leer y escribir
Actividades: Inicio: <ul style="list-style-type: none"> ● Realizar las siguientes preguntas: ¿Qué es un cuento? ¿Qué partes tiene? ¿Qué características tiene? Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> ● Hay que pedir que realicen un cuento, la única condición es que tenga como título: El fantasma de la escuela. Al terminar de escribir su cuento algunos alumnos deben compartir sus cuentos. Después pasar el audio libro del cuento “El fantasma de la escuela” y pedir que contesten las siguientes preguntas: ¿De qué trató el cuento? ¿Quiénes son los personajes? ¿Dónde sucede la historia? Cierre: <ul style="list-style-type: none"> ● Hay que pedir que compartan la opinión del audio libro y que cuenten que le cambiarían al cuento para que fuese de su agrado. 	
Criterios de evaluación: Que los alumnos escriban de manera coherente sus ideas para la creación de un texto. Que os alumnos disminuyan los errores de escritura y aumenten el uso de las reglas ortográficas en su escritura.	

Sesión 8

Objetivo	Propósito	Estándares curriculares
Errores ortográficos	Que los alumnos identifiquen diversas estrategias para resolver dudas ortográficas.	-Producción de textos escritos Mejora el conocimiento del sistema de escritura y

		emplea ortografía convencional al escribir.
--	--	---

Actividad: 8 Fichero leer y escribir, ficha 18 ¿Cómo va: con “c” o con “q”?	Tiempo: 50 minutos	
Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> ● Mejorar el conocimiento de las reglas ortográficas ● Disminuir los errores en la escritura mecánica 	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> ● Fichero de actividades didácticas para escuelas de jornada ampliada ● Hojas blancas ● Imágenes de objetos con c y q ● Cuento “El caco quique y el cu”. Disponible en: http://aulalibremp.org/IMG/pdf/CREATIVA_No_8_CUENTOS_ORTOGRAFICOS.pdf 	
<p>Actividades:</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mostrar imágenes de objetos que tengan en su nombre el uso de la c o la q, las cuales, tienen que escribir de manera individual en una hoja. Las palabras son: <p>-Casa -Queso -Quimono -Coco -Cama -Centímetro</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leer el cuento de “EL CACO QUIQUE Y EL CU”, <p>Durante la lectura, pedir que escriban las siguientes palabras, para posteriormente entre todo el grupo verificar la ortografía de cada una de ellas: Caco, Quique, cuchara, cincuenta y cu.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pedir que escriban un acróstico con la palabra “QUIQUE” 		
<p>Criterios de evaluación:</p> <p>Que los alumnos identifiquen los errores ortográficos en sus escritos. Que los alumnos reconozcan el sistema de escritura y ortografía.</p>		

Sesión 9

Objetivo	Propósito	Estándares curriculares
Comprensión lectora	Que los alumnos comprendan los aspectos centrales de un texto.	-Procesos de lectura e interpretación de textos Lee y comprende una variedad de textos, identificando y usando

		información específica de un texto para resolver problemas concretos.
--	--	---

Actividad: 9 Comprensión lectora	Tiempo: 50 minutos
Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> Fortalecer el proceso de comprensión lectora de los alumnos. 	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> Copias de la Ficha 4 “La casa de la tortuga”, del libro Comprensión de la lectura 1. (Allende, Condemarín, Chadwick y Milicic).
Actividades: Inicio: <ul style="list-style-type: none"> Entregar un juego de hojas correspondientes a la fichanº12 “El pescado grande y el pescado chico”. Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> Pedir a los alumnos que de forma individual lean la lectura en voz alta y posteriormente contesten las actividades marcadas dentro de la ficha. Tomar el tiempo de la lectura. Cierre: <ul style="list-style-type: none"> Pedir a los alumnos que den su opinión de la lectura de manera oral. 	
Criterios de evaluación: Que los alumnos mejoren la lectura silábica a silábica alfabética. Que los alumnos sean capaces de identificar la información de un texto.	

Sesión 10

Objetivo	Propósito	Estándares curriculares
Escribir una historia con el apoyo de imágenes y objetos.	Que los alumnos redacten una historia con el apoyo de imágenes y objetos.	-Producción de textos escritos Mejora el conocimiento del sistema de escritura y emplea ortografía convencional al escribir. Produce un texto de forma autónoma.

Actividad: 10 Fichero leer y escribir, ficha 19, “la bolsa de las ideas”	Tiempo: 50 minutos
Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> Favorecer las habilidades de los alumnos para la elaboración de un texto 	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> Fichero de actividades didácticas para escuelas de jornada ampliada Bolsas con distintas palabras y

<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer la escritura mecánica ● Mejorar la escritura espontánea ● Mejorar las habilidades para planificar la escritura de un texto 	<p>objetos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hojas blancas
<p>Actividades:</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realizar lluvia de ideas para que recuerden las partes principales de un cuento. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dar una bolsa a cada equipo (integrado por 6 alumnos), la cual, tendrá un objeto y palabras de un lugar, color, nombre de una persona y profesión, algunas tienen errores ortográficos los cuales tendrán que corregir. Se les dará la indicación de que, de manera individual formen un cuento con todas las palabras y el objeto. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los alumnos deben leer sus cuentos y compartirán las correcciones que hicieron en las palabras. 	
<p>Criterios de evaluación:</p> <p>Que los alumnos produzcan un texto de manera individual, con coherencia, y con el uso de todas las palabras que se plantearon en la actividad.</p> <p>Que los alumnos disminuyan los errores en la escritura.</p> <p>Que los alumnos hagan uso de mayúsculas y minúsculas.</p>	

Sesión 11

Objetivo	Propósito	Estándares curriculares
Separación entre palabras	Que los alumnos reconozcan la separación entre las palabras, para escribir de manera coherente.	-Producción de textos escritos Mejora el conocimiento del sistema de escritura y emplea ortografía convencional al escribir.

Actividad: 11 Los espacios entre las palabras de una oración	Tiempo: 50 minutos
Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> ● Aminorar los errores de separación por hipersegmentación o hiposegmentación en la escritura ● Mejorar la escritura mecánica 	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> ● Hojas blancas ● Tiras de cartulina con frases sin separación entre palabras
<p>Actividades:</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recordar a los alumnos lo que se ha revisado en clase. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pedir que escriban con los espacios correspondientes, cada una de las frases que están escritas en las tiras, las cuales son las siguientes: 	

<ol style="list-style-type: none"> 1. En primavera hay muchas flores 2. Luis juega baloncesto 3. La maestra nos dejó un chat area 4. En el parque jugué con mis amigos 5. La botella de agua está completamente vacía 6. Me he encontrado un reloj con muchos brillantes 7. El perro de Carolina se llama Toby es muy pequeño <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En forma grupal hay que pedir que pasen al pizarrón a elaborar la separación de las frases
<p>Criterios de evaluación:</p> <p>Que los alumnos sean capaces de distinguir la separación de las palabras.</p> <p>Que los alumnos hagan uso de mayúsculas y minúsculas.</p>

Sesión 12

Objetivo	Propósito	Estándares curriculares
Comprensión lectora	Que los alumnos logren identificar los personajes e ideas principales de un texto.	-Procesos de lectura e interpretación de textos Lee y comprende una variedad de textos, identificando y usando información específica de un texto para resolver problemas concretos.

<p>Actividad: 12</p> <p>Escuchar la lectura de un cuento e identificar aspectos relevantes</p>	<p>Tiempo: 50 minutos</p>
<p>Propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer el proceso de comprensión lectora de los alumnos. 	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hojas blancas ● Cuento “la araña más peligrosa del mundo”. <p>Ramón, J. (2006). “La araña más peligrosa del mundo”. Espeluznante un libro de cosas horribles para niños, página 20-21.</p>
<p>Actividades:</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pedir a los alumnos que presten atención a la lectura del cuento <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leer el cuento para todo el grupo ● Pedir a los alumnos que en la hoja escriban y contesten lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> -Nombre del personaje -Apodo 	

- Lugar donde vive
- Descripción
- Cosas que le gustan
- Realizar un dibujo del cuento

Cierre:

- De forma grupal contestar cada pregunta

Criterios de evaluación:

Que los alumnos identifiquen y usen información específica para responder las preguntas de la lectura.

Anexo 5 Evaluación final (Formato de aplicación)

UDEEI 271
Escuela República de Senegal
Evaluación final

NOMBRE _____ EDAD _____

FECHA _____ GRADO _____

Instrucciones

Vamos a leer un texto, te voy a mostrar algunos elementos del mismo y tú me dices de qué cree que se trate.

Actividad 1

- Mostrar tarjeta 1 y preguntar
- ¿De qué se trata el texto?

Respuesta del alumno



- Mostrar tarjeta 2(título del texto), pedir al niño que lo lea y preguntar **¿De qué se trata el texto?** Si el niño **no lee** el texto, **leérselo** en voz alta “Los volcanes” y preguntarle *¿De qué se trata el texto?*

LA DAMA DEL ABANICO

Respuesta del alumno

Actividad 2

Mostrar el texto, pedir al niño que lo lea en voz alta. Aquí se debe registrar si el niño tiene errores durante la lectura, omisión de letras, sílabas, palabras y/o líneas; sustitución de letras, sílabas, palabras y/o líneas; si tiene lectura fonética, silábica o fluidez lectora.

- Si el niño no lee el texto leérselo en voz alta “La dama del abanico”

La dama del abanico

Era una dama de kimono que vivía en la plegada superficie de un abanico de papel. No vivía sola. Posada atrás de ella, una garza hundía su larga pata de coral en el agua de un lago. Mientras en el rincón de la izquierda, volaba otra garza.

Sin lluvia o nieve que viniesen a alterar el paisaje, sin frutos que sustituyesen a las flores del durazno, la dama y sus garzas parecían detenidas en el tiempo. Pero no lo estaban. El tiempo pasaba en el abanico, aunque a su modo. Pues cada vez que su dueño, un viejo mandarín, lo cerraba con un golpe seco, anochecía entre los dobleces. La dama entonces se dormía.

Sin embargo, bastaba que el mandarín abriera otra vez el abanico para que todos despertasen ¡Qué acalorado era aquel mandarín! Cada instante, ¡rraac!, abría el abanico, abriendo con él los ojos de la dama y sus garzas.

¡Y qué nervioso! Apenas se había abanicado, cuando ya lo cerraba nuevamente.

Abre y despierta, cierra y duerme, la vida en el abanico se hacía en rápidas noches y brevísimos días. Y no sobraba tiempo para el aburrimiento.

La esposa tenía modales muy diferentes. Todo, en ella era despacio. Del abanico, más que la brisa, disfrutaba el pausado gesto con que lo movía, acariciando el aire y su cuello. Casi no lo cerraba. Por encima, su mirada era lanzada con disimulo.

Tras él, murmuraba secretos, escondía sonrisas y besos.

Con ella, los días se volvieron largos, a veces larguísimos para la dama del kimono. Tocaba su instrumento, miraba a sus aladas compañeras, y así se distraía. Sin embargo, las garzas, sin nada que hacer, comenzaron a encontrar el cielo de papel cada vez más limitado, y el horizonte de más allá, cada vez más tentador.

Y llegó un día en que la garza del rincón de la izquierda, aquella que desde siempre mantenía sus alas abiertas, las movió levemente, después con más fuerza, y aleteando libre, al fin, voló fuera del abanico.

Ahora sola, la garza del lago ya no tenía motivo para continuar ahí, con la pata sumergida en el agua. Estiró al fin la otra pata, irguió el cuello, desdobló las alas que desde siempre habían permanecido cerradas y abrió su vuelo, abandonando el abanico.

Sin un gesto, la dama vio partir a su última amiga. No lloró, porque las lágrimas no se permiten en los abanicos de papel. Pero las pálidas manos dejaron de tañer las cuerdas. Y en su regazo, enmudeció el instrumento.

Actividad 3

3. Después de la lectura pedirle al niño que platique de qué se trata el texto.

Respuesta del alumno:

4. Realizar preguntas sobre el contenido del texto preguntas sobre el texto y registrar su respuesta.

¿Qué es un abanico?

¿Cómo se llama el personaje principal del que habla la lectura?

¿Dónde vivía el personaje principal?

¿De qué otros personajes hablan en el texto?

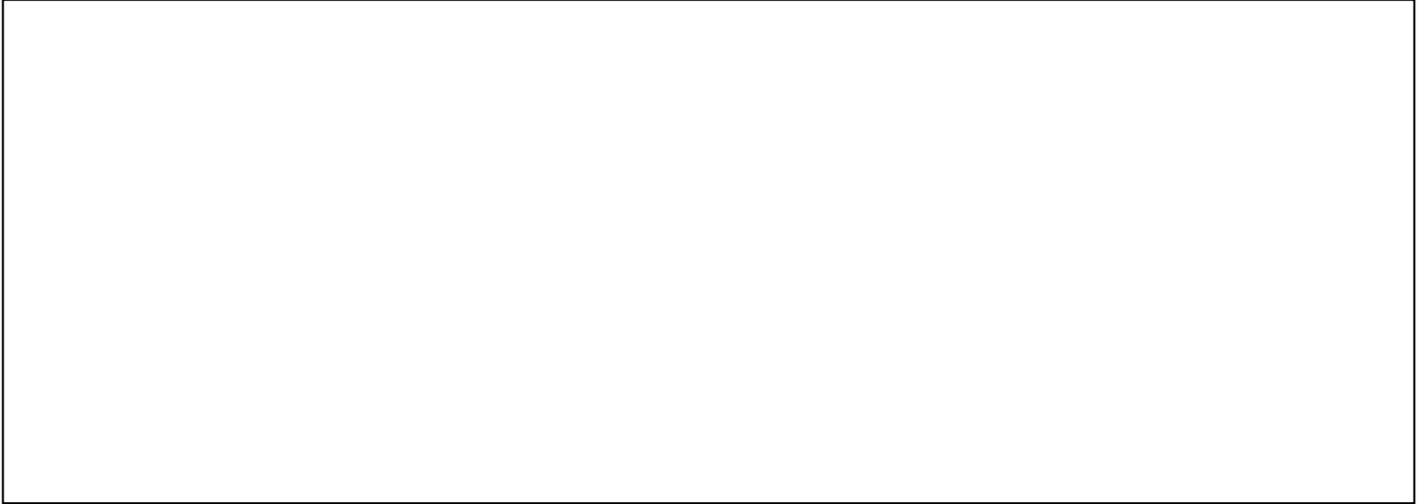
¿Cuándo se dormía la dama?

¿Quiénes cerraban y abrían el abanico?

¿Reconoces a qué cultura pertenece la lectura?

Actividad 4

Se le pide al alumno que realice un resumen sobre el texto que leyó

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their summary of the text they read.